

MASTER'S THESIS

Een Innovatief Klimaat Creëren... Waar te Beginnen?

Reul, J.T.H.

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Een Innovatief Klimaat Creëren... Waar te Beginnen?

Shaping an Innovative Climate... Where to Start?

J.T.H. Reul

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 6 augustus 2019

Begeleiding: Dr. C.M. Stracke

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Summary	4
Inleiding	5
Regulier werkgedrag	6
Innovatief werkgedrag	7
Factoren innovatief werkgedrag	7
Zelfeffectiviteit leerkracht	8
Attitudes	9
Intrinsieke motivatie	9
Interactie collega's en schoolleiding	10
Vraagstellingen en hypothesen	11
Methode	12
Ontwerp	12
Onderzoeksgroep	15
Materialen	15
Procedure	16
Analyse	17
Resultaten van GCM	18
Point map	18
Cluster map	18
Cluster 1. Tijdsspanne	19
Cluster 2. Ouders en hun kind	19
Cluster 3. Leerkrachtgedrag	20
Cluster 4. Innovatieconcepten	20
Cluster 5. Beschrijving van innovatie	20
Cluster 6. Stimulansen innovatie	20
Cluster 7. Schoolteam	20
Cluster 8. Belemmeringen innovatie	21
Cluster 9. Doel van innovatie	21
Go zone	21
Clustersamenstellingen en interviews	21
Resultaten van interviews	22
Thema 1: Beschrijving van innovatie	22
Thema 2: Doel van innovatie	22
Thema 3: Stimulansen innovatie	23
Thema 4: Belemmeringen innovatie	24
Thema 5: Schoolteam	26
Thema 6: Leerkrachtgedrag	27
Thema 7: Ouders	28
Thema 8: Innovatieconcepten	29
Discussie	30
Beperkingen onderzoek	36
Conclusie	36
Referenties	38
Bijlagen	43

Samenvatting

Scholen moeten continu tegemoetkomen aan de wisselende sociale, technologische en educatieve eisen van de samenleving. Om dit effectief te laten verlopen, wordt van leerkrachten verwacht te blijven innoveren. De meeste leerkrachten in Europa zijn echter onvoldoende op de hoogte van de snel veranderende ontwikkelingen in het onderwijs en missen de expertise en flexibiliteit die nodig zijn om innovaties aan te pakken. In deze studie is middels *Group Concept Mapping* (GCM) onderzocht welke factoren in het basisonderwijs het innovatieve werkgedrag van leerkrachten stimuleren en belemmeren. Hierbij is tevens gekeken hoe sociale interactie tussen collega's en schoolleiding bijdraagt aan het op gang brengen en houden van het innovatieve werkgedrag van leerkrachten en hoe de individuele zelfeffectiviteit van leerkrachten bijdraagt aan het innovatieve werkgedrag. Deze laatste twee deeltopics zijn beantwoord aan de hand van de interviews in combinatie met de antwoorden van GCM. Naast de centrale kwestie en deeltopics zijn ook twee hypothesen geformuleerd, namelijk: (1) Het innovatieve werkgedrag van leerkrachten wordt positief beïnvloed door sociale interactie tussen collega's en schoolleiding en (2) Een hoge mate van zelfeffectiviteit bevordert het innovatieve werkgedrag van leerkrachten. De onderzoeksgroep bestond uit 31 respondenten en mannen en vrouwen waren onevenredig vertegenwoordigd: zeven mannen (22,6%) en 24 vrouwen (77,4%). De leeftijd varieerde van 24 tot 61 jaar ($M = 40.10$, $SD = 10.22$). Er was sprake van een Mixed Method ontwerp met twee meetinstrumenten: *Group Concept Mapping* (GCM) en semigestructureerde interviews. Multidimensionale schaalvergroting en hiërarchische clustering bij GCM resulteerden in een cluster map, zodat het collectieve begrip kon worden geëxpliciteerd en een basis werd gelegd voor de interviews. De belangrijkste bevindingen van de interviews zijn dat sociale interactie tussen collega's een grote rol speelt bij de totstandbrenging van innovatief werkgedrag en een hoge mate van zelfeffectiviteit als stimulans werkt. Met name beheersingservaringen en verbale overtuigingen spelen hierbij een rol. De resultaten laten een kloof tussen de huidige en gewenste situatie zien. Innovatief werkgedrag blijkt een complex proces te zijn dat zich niet gemakkelijk laat ontwikkelen. Er zou meer beleid moeten zijn op school-, provinciaal of nationaal niveau om innovatief werkgedrag te realiseren en waarborgen. Verder onderzoek is nodig om een dieper begrip te ontwikkelen omtrent de rol van dit innovatie-stimulerend leiderschap bij de totstandkoming van innovatief werkgedrag, waarbij met name wordt ingegaan op de aspecten taakverdeling en directe ondersteuning. Daarnaast dient verder onderzoek zich te focussen op de strategieën, ondersteuning en beleid vanuit de schoolleiding.

Keywords: Group concept mapping, educatieve innovatie, zelfeffectiviteit

Summary

Schools continuously attempt to meet the changing social, technological and educational requirements of the society. For this to be effective, teachers are expected to keep on innovating. However, most teachers in Europe are insufficiently aware of the rapidly changing developments in education and lack the expertise and flexibility needed to tackle innovations. In this study *Group Concept Mapping* (GCM) investigates which factors in primary education reinforce and obstruct the innovative work behavior of teachers. The study also looked at how social interaction between colleagues and school management contributes to initiating and sustaining the innovative work behavior of teachers and how the individual self-efficacy of teachers contributes to innovative work behavior. The latter two partial topics are answered using the interviews in combination with the answers from GCM. In addition to the central issue and partial topics, two hypotheses have been formulated, namely: (1) The innovative work behavior of teachers is positively influenced by social interaction between colleagues and school management and (2) A high degree of self-efficacy reinforces the innovative work behavior of teachers. The research group consisted of 31 respondents and men and women were disproportionately represented: seven men (22.6%) and 24 women (77.4%). The ages varied from 24 to 61 years ($M = 40.10$, $SD = 10.22$). A Mixed Methods research design was used, with two instruments: *Group Concept Mapping* (GCM) and semi-structured interviews. In the GCM, multidimensional scaling and hierarchical clustering resulted in a cluster map for interpreting, clarifying and structuring the collective understanding, also as basis for the interviews. Key findings from the interviews are that social interaction between colleagues plays a major role in achieving innovative work behavior and a high degree of self-efficacy acts as a stimulating factor. Past performances and verbal persuasion play a role in this, too. The results show a gap between the current and desired situation. It seems that innovative work behavior cannot be easily developed. There should be more guidelines and guidance at school, provincial or national level to realize and safeguard innovative work behavior. Further research is needed to develop a deeper understanding of the role of this innovation-stimulating leadership in the realization of innovative working behavior, with particular attention to the aspects of the allocating of tasks and direct support. In addition, further research should focus on the school management and its strategies, support and policy.

Keywords: Group concept mapping, educational innovation, self-efficacy

Inleiding

Onze hedendaagse samenleving wordt gekenmerkt als kennismaatschappij, waarin het van essentieel belang is om kennis te ontwikkelen en gebruiken (Hargreaves & Lo, 2000). Het ontwikkelen en gebruiken van deze kennis brengt concurrentie tussen organisaties met zich mee, waarbij innovaties als cruciaal worden beschouwd voor het voortbestaan van de organisaties (Kontoghiorges, Awbrey, & Feurig, 2005). Innovaties zijn onmiskenbaar voor organisaties om hun effectiviteit en concurrentievoordeel te waarborgen, waardoor organisaties in toenemende mate van hun werknemers verwachten bij te dragen aan de ontwikkeling van innovatie (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004).

Innovatie is afhankelijk van het gedrag van de mensen binnen de organisatie. Het bestaansrecht van organisaties valt en staat met het innovatiegedrag van medewerkers, hetgeen kan worden omschreven als een intrinsiek gemotiveerd proces, waarbij nieuwe ideeën worden gegenereerd, gecreëerd, ontwikkeld, toegepast, gepromoot, gerealiseerd en aangepast ten behoeve van het verbeteren van de organisatieprocessen (Konermann, 2012). Net als winstorganisaties is het ook voor non-profitorganisaties, zoals scholen, belangrijk om te innoveren, opdat ze niet alleen de concurrentie doorstaan, maar ook de leerlingen blijven voorbereiden op leren en werken in de samenleving van morgen (Scheerens, 2015).

Deze samenleving van morgen brengt naast nieuwe kennis, ook nieuwe technologieën, vaardigheden en inzichten met zich mee, waar alleen aan tegemoet kan worden gekomen indien leerkrachten op de hoogte blijven van deze snel veranderende ontwikkelingen. De eisen in onze kennissamenleving stijgen dus voor leerkrachten en leerlingen (Brandsford, Derry, Berliner, & Hammerness, 2005). Onderwijsinstellingen dienen het goede voorbeeld te geven jegens de samenleving en onderdeel van dit goede voorbeeld is de ontwikkeling en stimulatie van creatief en innovatief denken, opdat leerlingen functioneel aan de maatschappij kunnen deelnemen (Andiliou & Murphy, 2010).

Scholen zijn dynamische instellingen, omdat ze continu tegemoet dienen te komen aan de wisselende sociale, technologische en educatieve eisen van de samenleving. Om dit effectief te laten verlopen, wordt van leerkrachten verwacht zich levenslang te professionaliseren (Scheerens, 2010). Uit het onderzoek van Guerriero (2017) blijkt dat leerkrachten in Europa echter onvoldoende op de hoogte zijn van de snel veranderende ontwikkelingen in het onderwijs en de expertise en flexibiliteit missen die nodig zijn om innovaties aan te pakken. Onderzoeksresultaten komen onvoldoende in de onderwijspraktijk terecht, want leerkrachten weten niet waar ze deze kunnen vinden of ervaren geen externe prikkel om zich hierin te verdiepen.

Hoe kan innovatief gedrag dan toch tot stand worden gebracht? Het doel van dit onderzoek behelst het in kaart brengen van de factoren die van invloed zijn op het innovatieve gedrag van leerkrachten in het basisonderwijs. Door deze factoren in kaart te brengen, wordt wellicht duidelijk

wat moet veranderen in de onderwijspraktijk om innovatief werkgedrag op gang te brengen en te realiseren.

Regulier werkgedrag

Om tot innovatief werkgedrag te komen, dient eerst sprake te zijn van regulier werkgedrag ter bevordering van de organisatie. Regulier werkgedrag, ook wel *working behavior* genoemd, kan worden gedefinieerd als “het continu vervullen, verwerven of creëren van werk(gelegenheid) door het optimaal benutten van de eigen competenties” (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006, blz. 453). Deze competenties worden verdeeld in: beroepsexpertise, anticipatie, persoonlijke flexibiliteit, organisatietoewijding en balans.

Beroepsexpertise herbergt de domeinspecifieke kennis die een leerkracht nodig heeft om de taken binnen de functie naar behoren uit te voeren. Deze expertise kan cruciaal zijn voor het aanwakkeren van innovatieve ideeën (Carmeli, Meitar, & Weisberg, 2006).

Anticipatie en persoonlijke flexibiliteit verwijzen naar de aanpassing aan veranderingen en ontwikkelingen op micro-, meso- en macroniveau, die nodig zijn voor de gewenste schoolopbrengsten. Beide competenties zijn een voorwaarde voor innovatief denken en handelen, waarbij anticipatie een proactieve houding betreft en persoonlijke flexibiliteit eerder een reactieve houding omvat (Grant & Ashford, 2008). Anticipatie betreft het persoonlijk en creatief voorbereiden op toekomstige organisatiewijzigingen om te blijven streven naar de meest optimale resultaten. Deze competentie gaat in op de inhoud en gewenste resultaten van het onderwijs. Persoonlijke flexibiliteit daarentegen overstijgt het inhoudsniveau en behelst de mate waarin de leerkracht in staat is zich aan te passen aan werkprocessen en -transities.

Met name tijdens veranderingen op inhouds- en procesniveau kan weerstand bij leerkrachten ontstaan. De mate van anticipatie en persoonlijke flexibiliteit, ook wel aanpassingsvermogen genoemd, bepaalt hoe zij in staat zijn om met deze veranderingen te kunnen omgaan (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004). Onderzoek toont aan dat het bezit van een hoge mate van anticipatie en persoonlijke flexibiliteit, leidt tot het in staat zijn om veranderingen te omarmen en te benutten voor persoonlijke groei en ontwikkeling in de organisatie (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). De toewijding aan de organisatie bepaalt de mate van participatie en een hoge toewijding is noodzakelijk voor het genereren, promoten en succesvol implementeren van innovaties (Carmeli et al., 2006).

Als laatste is balans het vermogen om compromissen te sluiten tussen de belangen van de school en leerkrachten. De investeringen en winst van beide partijen dienen in evenwicht te zijn, opdat zowel regulier als innovatief werkgedrag vanuit intrinsieke motivatie plaatsvindt en weerstand wordt geminimaliseerd (Carmeli et al., 2006).

Innovatief werkgedrag

Om vanuit regulier werkgedrag tot innovatief werkgedrag te komen, zijn willen leren, nieuwsgierigheid en openheid belangrijke drijfveren (Messmann & Mulder, 2011). Werknemers dienen nieuwgeleerde kennis te verwerven en delen, opdat ze hierdoor nieuwe ideeën kunnen genereren en implementeren (Janssen & Van Yperen, 2004). Dit gedrag wordt ook wel innovatief werkgedrag genoemd en verwijst naar het vrijwillig introduceren, uitvoeren en implementeren van nieuwe en nuttige ideeën om een bijdrage te leveren aan het bestaansrecht van de organisatie (West & Farr, 1990). In de context van onderwijs levert innovatief werkgedrag een positieve bijdrage aan de opbrengsten en kwaliteit van leren (Messmann & Mulder, 2011).

Innovatief werkgedrag kan worden gedefinieerd als een proces in drie fasen: het weloverwogen genereren van ideeën, het bevorderen van ideeën en het vervolgens realiseren van deze ideeën ten behoeve van het optimaliseren van de organisatie (Janssen, 2003). Ideegeneratie is de productie van een nieuw idee, nuttig voor de schoolorganisatie. Het dient daarmee tevens als oplossing voor een recent of terugkerend probleem. Ideebevordering verwijst naar de uitwisseling van deze ideeën of oplossingen met anderen. Wanneer deze ideeën c.q. oplossingen worden geïmplementeerd in de schoolorganisatie is sprake van ideerealisatie. Innovatief werkgedrag gaat dus verder dan slechts het tonen van creativiteit, want het omvat niet alleen het genereren van, maar ook het realiseren, implementeren en aanpassen van ideeën (Scott & Bruce, 1994; Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015).

Factoren innovatief werkgedrag

Volgens het internationale programma *Innovative Learning Environment* van de *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) kenmerkt innovatief onderwijs zich vanwege haar procesmatige karakter dat continu aan verandering van de tijdsgeest onderhevig is (Dumont & Instance, 2010). Dit onderwijs kent veranderingen voor lerenden en leerkrachten, de inhoud ervan, evenals de middelen, organisatie en benodigde pedagogiek. Deze factoren zijn namelijk dynamisch en evolueren constant binnen het onderwijs (Révai & Guerriero, 2017). Er zijn reeds verschillende onderzoeken in verschillende sectoren uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in factoren die innovatiegedrag op de werkvloer beïnvloeden of ondersteunen (De Jong & Kemp, 2003; De Jong & Den Hartog, 2007; Knol & Van Linge, 2009; Hartmann, 2006; Nederveen Pieterse, Van Knippenberg, Schippers, & Stam, 2010). Weinig studies richten zich echter specifiek op het innovatieve werkgedrag van leerkrachten en bijbehorende determinanten (Thurlings et al., 2015).

De studies die wel voorhanden zijn, wijzen op verschillende factoren, zoals functie- of taakbeheersing, zelfeffectiviteit, werkbetrokkenheid, motivatie, werkplezier, interactie tussen werknemers en werkgevers en attitudes die zouden kunnen bijdragen aan innovatief werkgedrag (Runhaar, 2008; Konermann, 2012; Binnewies & Gromer, 2012; Messman & Mulder, 2011; Horng, Hong, Chanlin, Chang, & Chu, 2005). Daarmee is nog onduidelijk welke factoren nu daadwerkelijk

bijdragen aan innovatief werkgedrag en wat bijvoorbeeld een gecombineerd effect van factoren zou kunnen zijn. Inzicht in de impact van de factoren op innovatief werkgedrag van leerkrachten draagt bij aan de stimulatie hiervan (Klaeijssen, Vermeulen, & Martens, 2018). In het huidige onderzoek staan de volgende overlappende factoren centraal, die van invloed zouden kunnen zijn op innovatief werkgedrag: zelfeffectiviteit, attitudes, intrinsieke motivatie en de interactie tussen collega's en schoolleiding (Thurlings et al., 2015; Runhaar, 2008; Konermann, 2012; Binnewies & Gromer, 2012; Messman & Mulder, 2011; Horng et al., 2005).

Zelfeffectiviteit leerkracht

Zelfeffectiviteit wordt door Bandura (1997) beschreven als de overtuigingen van iemand ten aanzien van de eigen capaciteiten om een taak naar behoren uit te kunnen voeren, waarbij de persoon zich met zichzelf, en niet met anderen, vergelijkt. Hij benoemt vier factoren die van invloed zijn op de mate van zelfeffectiviteit: beheersingservaringen, modellerende ervaringen, verbale overtuigingen en fysiologische excitatie.

Beheersingservaringen zijn te beschrijven als succeservaringen. De leerkracht ervaart dat deze in staat is om een doel of prestatie te bereiken, waardoor het geloof in eigen kunnen toeneemt.

Modellerende ervaringen zijn ervaringen waarbij de leerkracht een activiteit observeert, met als doel hiervan te leren. De uitwerking van de gemodelleerde prestatie op de zelfeffectiviteit van de leerkracht hangt af van de mate waarin de observeerder zich identificeert met het model. Verbale overtuigingen hebben te maken met de feedback die leerkrachten van anderen, zoals collega's, ontvangen over de eigen prestaties. Tevens draagt fysiologische excitatie, waaronder men onder andere gevoelens van vreugde of plezier verstaat, bij aan de mate van zelfeffectiviteit (Bandura, 1997).

De ontwikkeling van de zelfeffectiviteit van leerkrachten verloopt dus niet uniform in de loop van hun carrière. Deze kan wegebben en weer opleven, omdat het wordt beïnvloed door uitdagingen, leermomenten, ervaringen en met name de manier waarop deze worden opgelost (Bandura, 1997). Zelfeffectiviteit van leerkrachten is daarmee dynamisch en weerspiegelt een levenslang proces van ontwikkeling dat zich vormgeeft aan de hand van persoonlijke ervaringen en interpretaties (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Zelfeffectiviteit is tevens contextafhankelijk, aangezien de inschatting van de eigen competenties per onderwerp kan verschillen (Pajares, 1997). De inschatting van het eigen handelen is van cruciaal belang voor het al dan niet handelen in situaties en uitvoeren van taken (Bandura, 1997). Een hoge mate van zelfeffectiviteit kan leiden tot het stellen van uitdagendere persoonlijke leerdoelen, resulteert in minder faalangst en heeft als gevolg dat een leerkracht verschillende oplossingsstrategieën zal durven toepassen (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008).

Verschillende onderzoeken over zelfeffectiviteit hebben een positieve relatie gevonden met taakuitvoering en intrinsieke motivatie, maar er is echter relatief weinig bekend over de

zelfeffectiviteit van leerkrachten in relatie tot innovatief werkgedrag. Konermann (2012) toonde wel aan dat zelfeffectiviteit van leerkrachten als bemiddelende factor fungeert bij leerkrachtbetrokkenheid en innovatief werkgedrag. Konermann (2012) en Runhaar (2008) geven aan dat zelfeffectiviteit relevant kan zijn voor het verklaren van innovatief werkgedrag. Overeenkomstig met deze onderzoeken geven Messmann en Mulder (2011) in hun onderzoek aan dat verder onderzoek naar de relatie tussen zelfeffectiviteit en innovatief werkgedrag van belang is om hier een dieper inzicht over te vergaren. Daarnaast is nader onderzoek naar deze relatie belangrijk, omdat door Messmann en Mulder (2011) is aangetoond dat dit werkgedrag een positieve bijdrage levert aan de opbrengsten en kwaliteit van leren.

Attitudes

Leerkrachten die toegewijd zijn aan de organisatie en met plezier deelnemen aan de werkprocessen, komen eerder met nieuwe ideeën en oplossingen voor verbeteringen en dragen meer bij aan de implementatie hiervan (De Jong & Kemp, 2003). Deze toewijding komt voort uit de attitudes die de leerkrachten hebben ten aanzien van de organisatie. Attitudes ontwikkelen zich vanuit overtuigingen die personen hebben over mensen, objecten, concepten en ideeën (Ajzen, 1991). Indien de attitudes ten aanzien van innovatie positief zijn, heeft dit als gevolg dat leerkrachten met meer enthousiasme aan de slag gaan om tot nieuwe inzichten en ideeën te komen (Hahn, Noland, Rayens, & Christie, 2002).

Wanneer een leerkracht nieuwe ervaringen wilt opdoen en nieuwe kennis wilt verwerven, kan dat een positieve stimulans voor de uitvoering van innovatief werkgedrag als gevolg hebben (Hornig et al., 2005). Tevens draagt de overtuiging om “buiten de kaders” te denken in plaats van routinematig te handelen bij aan de totstandkoming en uitvoering van innovatief werkgedrag (Mohammad & Harlech-Jones, 2008). Om positieve attitudes ten aanzien van innovatie te verankeren, is het belangrijk dat leerkrachten zich kunnen identificeren met de beoogde innoverende doelen en concepten, dat deze identificatie kan worden gesynthetiseerd met hun huidige overtuigingen en dat ze succeservaringen opdoen, waarbij opbouwende feedback wordt gegeven op hun werkgedrag (Taggart, Bush, Zuckerman, & Theiss, 1990; Kealey, Peterson, Gaul, & Dinh, 2000; Domitrovich & Greenberg, 2000).

Intrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie is onderdeel van de zelfdeterminatietheorie en kan worden gebruikt om de factoren van motivatie van leerkrachten te onderzoeken (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a). Het verwijst naar het deelnemen aan een activiteit voor het inherente plezier en genot dat eruit voortkomt, zonder de bemiddelende effecten van externe beloningen of druk, en het wordt beschouwd als het meest zelfbepaalde type motivatie (Deci & Ryan, 1985). Lerenden, waaronder leerkrachten, hebben een intrinsieke neiging om hun capaciteiten te vergroten en nieuwe dingen te ontdekken en leren. Wanneer lerenden op hun werk opzoek zijn naar entertainment, aandacht of voldoening, opgewekt door nieuwsgierigheid, zelfexpressie of uitdaging, zijn ze intrinsiek gemotiveerd. Intrinsieke

motivatie is een intern onderdeel van de acties van de lerende. Ze komen voort uit de emoties die verband houden met de actie en ze zouden gerelateerd moeten zijn aan het werk van de lerende (Amabile, 1993).

De zelfdeterminatietheorie kan een oplossing bieden voor de studie van de motivatie op het niveau van de leerkracht (Vallerand, 1997). Daarnaast is het een theorie die richtlijnen biedt om de praktijk te verbeteren en het kan informatief zijn voor beleid gericht op het bevorderen van de betrokkenheid van leerkrachten bij innovatief onderwijs (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). Het blijkt dat leerkrachten positiever staan ten aanzien van innovatie en eerder innovatief werkgedrag vertonen wanneer hun intrinsieke motivatie hoog is (Gorozidis, 2009). Optimale uitdagingen, constructieve feedback en het vermijden van minachtende denkbeelden over innovatie verhogen de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000a).

Interactie collega's en schoolleiding

Begeleiding, ondersteuning en feedback van collega's kunnen innovatief werkgedrag van leerkrachten positief beïnvloeden (Binnewies & Gromer, 2012). Met name collegialiteit blijkt een belangrijke rol te spelen bij innovatie. Indien leerkrachten van elkaar geïsoleerd raken en minder samenwerken, stagneert de noodzaak tot innovatief werkgedrag (Mohammad & Harlech-Jones, 2008). Leerkrachten hebben dus ondersteuning van elkaar nodig om tot creatief en innovatief werkgedrag te komen (Hammond, Neff, Far, Schwall, & Zhao, 2011). Om dit in de praktijk vorm te kunnen geven, hebben leerkrachten kansen om te experimenteren nodig in een veilige en ondersteunende werkcultuur (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007).

Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het helpen van leerkrachten om problemen, uitdagingen en nieuwe onderwijsideeën te begrijpen en implementeren (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Een van de belangrijkste taken van de schoolleider is het leiden van het beoogde innovatieproces. Indien hij samen met leerkrachten de aandacht en energie richt op een gezamenlijk te bereiken doelstelling, heeft dit een positieve stimulans van innovatief werkgedrag als gevolg (Hattie, 2012; Lynch, Madden, & Doe, 2015). Hierbij is het van belang dat leerkrachten de redenen voor innovatie begrijpen, hetgeen betekent dat een gezamenlijk draagvlak voor innovatief werkgedrag dient te worden gecreëerd (Sinek, 2009).

Het meeste onderzoek dat is uitgevoerd naar schoolleiders in relatie tot het innovatieve werkgedrag van werknemers richt zich op het individu. Er is slechts weinig onderzoek verricht naar de innovatie-gerelateerde resultaten van een gehele organisatie (De Jong, 2007). Uit onderzoek van De Jong (2007) blijkt eveneens de impact van dertien specifieke leiderschapsgedragingen op innovatief gedrag. Innovatie-stimulerend leiderschap wordt gedefinieerd als 'alle leiderschapsgedragingen die individuen stimuleren om nieuwe en nuttige ideeën, processen, producten of procedures in hun werkrol, groep of organisatie te initiëren en opzettelijk te introduceren' (De Jong, 2007, p. 185). Uit dit

onderzoek kwam naar voren dat zes van deze leiderschapsgedragingen een positief en rechtstreeks verband hadden met innovatief werkgedrag. De directe relatie tussen innovatie-stimulerend leiderschap en innovatief werkgedrag werd echter niet bestudeerd. Twee aspecten waren binnen deze leiderschapsgedragingen van groot belang: participatie en directe ondersteuning.

Participatie omvat het stimuleren van werknemersparticipatie in besluitvorming (consulting), het geven van autonomie aan mensen om zelf te bepalen hoe een job of bepaalde taak moet worden uitgevoerd (delegeren) en het verduidelijken van werkrollen, verantwoordelijkheden en vereisten (taakverdeling). Directe ondersteuning omvat de reactie van leiders op de innovatieve inspanningen van een medewerker (ondersteuning voor innovatie), werknemers de vrijheid geven om te handelen op basis van hun innovatieve ideeën (middelen ter beschikking stellen) en lof geven en waardering tonen voor innovatieve inspanningen (erkenning). In de praktijk zullen beide vormen van leiderschap individuele innovatie stimuleren, omdat ze werknemers motiveren voor de inhoud van hun baan en de betrokkenheid en het gevoel vergroten dat ze in staat zijn om innovatieve ideeën te implementeren (De Jong, 2007).

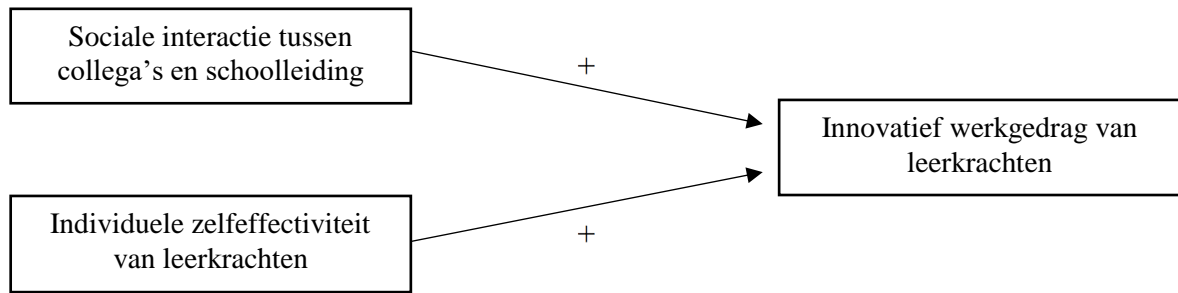
Vraagstellingen en hypothesen

Het zou interessant zijn om te weten welke factoren in het basisonderwijs het innovatieve werkgedrag van leerkrachten stimuleren en belemmeren. Deze centrale kwestie wordt onderzocht middels *Group Concept Mapping* (GCM), welke wordt opgevolgd door semigestructureerde een-op-een interviews. Zodoende wordt gekeken welke factoren een positieve bijdrage leveren aan innovatief leerkrachtgedrag en op welke wijze de belemmerende factoren kunnen worden geresolveerd.

De mate van innovatief werkgedrag wordt onderzocht middels de sociale interactie tussen leerkrachten en schoolleiding. Volgens Janssen (2003) en Konermann (2012) behelst innovatief werkgedrag een drietal fases, welke het genereren, bevorderen en realiseren van ideeën betreft. De mate waarin deze sociale interactie het innovatieve werkgedrag van leerkrachten bevorderen is vooralsnog onbekend (Thurlings et al., 2015). Daarnaast spelen schoolleiders een belangrijke rol bij het helpen van leerkrachten om dit innovatieve werkgedrag vorm te geven binnen deze sociale interactie middels participatie en directe ondersteuning (Robinson et al., 2009; De Jong, 2007).

Er wordt verwacht dat zelfeffectiviteit een interveniërende rol in dit proces heeft. Iemand met een hoge mate van zelfeffectiviteit kan eerder innovatief werkgedrag vertonen, omdat deze de eigen capaciteiten om de taak naar behoren uit te kunnen voeren hoger inschat (Konermann, 2012; Runhaar, 2008). Omgekeerd geldt dat iemand met een lage mate van zelfeffectiviteit minder innovatief werkgedrag zou kunnen vertonen. Het zou daarom tevens interessant zijn om te weten hoe sociale interactie tussen collega's en schoolleiding bijdraagt aan het op gang brengen en houden van het innovatieve werkgedrag van leerkrachten. Eveneens is het interessant om te onderzoeken hoe de individuele zelfeffectiviteit van leerkrachten bijdraagt aan het innovatieve werkgedrag.

In Figuur 1 staan de variabelen, zoals beschreven in de inleiding, grafisch weergegeven.



Figuur 1. Onderzoekmodel.

Uit Figuur 1 kunnen de volgende twee hypothesen worden gedestilleerd:

Hypothese I: Het innovatieve werkgedrag van leerkrachten wordt positief beïnvloed door sociale interactie tussen collega's en schoolleiding.

Hypothese II: Een hoge mate van zelfeffectiviteit bevordert het innovatieve werkgedrag van leerkrachten.

Deze hypothesen focussen op (1) sociale interactie tussen leerkrachten, oftewel de groep en specifiek één leerkrachtfactor; en op (2) de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Daarmee verschillen de hypothesen van de deelvragen, want deze trachten meerdere individuele leerkrachtfactoren om innovatief werkgedrag op gang te brengen en houden, te verklaren, opdat een groter geheel ontstaat om het begrip in kaart te brengen. De centrale vraag zal worden beantwoord middels GCM om alle potentiële (stimulerende en belemmerende) factoren in relatie tot innovatief werkgedrag in kaart te brengen. De deelvragen en hypothesen zullen worden beantwoord aan de hand van de interviews in combinatie met de antwoorden van de GCM.

Methoden

Ontwerp

Een techniek om het gedeelde begrip van een groep over een bepaald probleem te identificeren, is Group Concept Mapping (GCM) (Jackson & Trochim, 2002; Trochim, 1989). De aanpak is een gestructureerde methode die zowel kwantitatieve als kwalitatieve maatregelen omvat om een visuele weergave van ideeën uit de doelgroep over een specifiek onderwerp te creëren. In GCM worden alleen de uitspraken van de originele deelnemers als observationele eenheid gebruikt en het programma kwantificeert deze vervolgens door multidimensionale schaalvergroting (MDS) en hiërarchische clusteranalyse. Verder ontwikkelt het zich objectief door de multivariate statistische analyse. De

GCM-procedure voor het verzamelen van gegevens bestaat uit vijf fasen: voorbereiding, genereren van verklaringen, structureren van verklaringen, gegevensanalyse en gegevensinterpretatie (Kane & Trochim, 2006).

In de eerste fase besluit de onderzoeker wie aan het proces zal deelnemen en wat de specifieke focus voor de conceptualisering zal zijn. Het is belangrijk om een goed gedefinieerde focusverklaring te formuleren, zodat alle deelnemers een duidelijk beeld hebben van wat van hen wordt verwacht. Nadat de focusverklaring is gedefinieerd, moeten de criteria voor de beoordeling van de verklaring worden gekozen. In deze stap is het tevens belangrijk om te overwegen welke aanvullende informatie het nuttigst is.

In de tweede fase genereren de deelnemers tijdens een brainstormsessie een reeks uitspraken. In de brainstorm gebruiken de deelnemers de focusverklaring als uitgangspunt voor de sessie. Deelnemers worden aangemoedigd om meerdere verklaringen te genereren en krijgen de instructie dat er geen kritiek of discussie mag zijn over de legitimiteit van uitspraken die tijdens de sessie worden gegenereerd. De onderzoeker verzamelt alle gegenereerde uitspraken en maakt deze beschikbaar voor de deelnemers, zodat iedereen de reeks uitspraken kan bekijken terwijl deze evolueren. Bewerking van de uitspraken is nodig, nadat het genereren van ideeën is voltooid, omdat de resulterende lijst met ideeën in de meeste gevallen analoge verklaringen, verklaringen met meer dan één gedachte of instructies bevat die niet relevant zijn voor de focusprompt.

Rekening houdend met wat mensen hebben verstrekt, is het doel van GCM om een compleet beeld van het onderwerp te bereiken, waarbij ervoor wordt gezorgd dat de reeks statements zo alomvattend mogelijk zijn. Tevens zijn de statements gericht op de focus van het project en de verklaringen moeten duidelijk en begrijpelijk zijn voor de gehele groep belanghebbenden. Er zijn geen grenzen aan het aantal uitspraken, maar grote hoeveelheden verklaringen leggen een grote tijdsdruk op de deelnemers in de volgende fase, dat wil zeggen sorteren en beoordelen. Om deze reden wordt door het verwijderen van overtoolligheden en dubbele vermeldingen en door het gebruik van andere technieken, de reeks uitspraken gereduceerd tot ongeveer 100 uitspraken die als een optimum worden beschouwd (Jackson & Trochim, 2002). Verlaging kan worden uitgevoerd door de onderzoeker of in overeenstemming met de deelnemers (Trochim, 1989).

De derde fase behelst twee stappen: het sorteren van alle stellingen en het beoordelen van alle stellingen volgens door de onderzoeker gedefinieerde criteria. Het sorteren is gebaseerd op een ongestructureerde sorteerprocedure (Rosenberg & Kim, 1975). De deelnemers worden geïnstrueerd om de individuele uitspraken in zogenaamde stapels te sorteren 'op een manier die voor u logisch is' en om elke stapel een titel of naam te geven. De beperkingen hierbij zijn als volgt: elke bewering kan alleen in één stapel worden gesorteerd, alle uitspraken kunnen niet in een enkele stapel worden gestopt en alle verklaringen kunnen niet in hun eigen stapel worden gestopt. Beoordeling wordt bereikt door

een 5-puntlikertschaal te gebruiken om aan te geven in welke mate de gekozen criteria bij elke stelling horen. Beoordeling vindt plaats door de deelnemers.

In de vierde fase vindt data-analyse van het sorteren en beoordelen plaats met behulp van de input van de deelnemers. Analyse van deze gegevens bestaat uit drie stappen. In de eerste stap wordt elke instructie toegewezen als een afzonderlijk punt op een tweedimensionale puntkaart. Verklaringen die op deze kaart dicht bij elkaar staan, werden door de deelnemers vaker gesorteerd. Uitspraken die verder van elkaar op de kaart staan, werden minder vaak gesorteerd (Trochim, 1989). In de tweede stap wordt een weergave van het conceptuele domein door middel van hiërarchische clusteranalyse geproduceerd (Trochim, 1989). Afzonderlijke uitspraken op de puntkaart zijn gegroepeerd in clusters die soortgelijke concepten weergeven, hetgeen resulteert in een clusterkaart. In dit stadium is het belangrijk om via een iteratief proces te bepalen welk aantal clusters de beste interpretatie heeft. Het doel is om het maximale aantal clusters te vinden dat nog steeds in staat is om de uitspraken binnen die clusters zinvol toe te wijzen. De laatste stap in deze fase is het verkrijgen van de gemiddelde beoordelingen over de deelnemers voor elke instructie en voor elke cluster. Deze kunnen grafisch op de kaarten worden gelegd om de puntclassificatiekaart en clusterclassificatiekaart te produceren. Deze input wordt in de vijfde en laatste fase gebruikt voor de data-interpretatie.

Om meer diepgang te verkrijgen in deze gegevens worden de gegevens middels semigestructureerde interviews uitgediept. Dit type interview wordt door Fontana en Frey (2000) getypeerd als “een van de krachtigste manieren waarop we onze medemensen proberen te begrijpen” (p. 465). De interviews vinden een-op-een plaats en waren opvolgend, zodat de vraagstelling eventueel kon worden aangepast of aangevuld naar aanleiding van eerder afgenomen interviews. Er is een leidraad voor de interviews gemaakt, opdat de statements waarover meer informatie was gewenst, konden worden uitgediept. De interviewleidraad, die gericht was op de beschrijving van innovatie, innovatieconcepten, het schoolteam, ouders, leerlingen, leerkrachten, belemmeringen en stimulansen van innovatie en het doel van innovatie, is weergegeven in Bijlage E. Naast deze vaststaande interviewvragen was ruimte om in de interviews in te gaan op spontane opmerkingen of informatie van de participanten, zolang deze elaboratie of verduidelijking geschikt werd geacht door de interviewer en geïnterviewde.

De participanten voor deze een-op-een interviews werden gekozen middels *convenience sampling*. Dit betekent dat aan leerkrachten persoonlijk werd gevraagd of ze wilden deelnemen aan de interviews, aangezien elke leerkracht een zekere mate van werkdruk ervaart. Op deze manier is gepoogd te bewerkstelligen dat ze vanuit een intrinsieke motivatie deelnamen aan het onderzoek en participatie daardoor niet als verplichting ervaarden.

Nadat de geanalyseerde data was geïnterpreteerd en contextualisatie had plaatsgevonden, werd deze geëlaboreerd. De antwoorden werden weergegeven in een lopende tekst, aangevuld met

woordwebben. De resultaten van het onderzoek werden na analyse en interpretatie teruggekoppeld naar de leerkrachten en directie.

Onderzoeksgroep

De onderzoekspopulatie bestond uit 31 personen: 21 leerkrachten, een directeur, een intern begeleider en acht volwassenen c.q. ouders die samen de medezeggenschapsraad vormen. Middels *opportunistic sampling* is tijdens de vergadering een respons van 100% bewerkstelligd. Deelnemers werden mondeling gevraagd of ze deel wilden nemen aan het onderzoek. De volledige onderzoekspopulatie heeft deelgenomen aan GCM en vanuit de onderzoekspopulatie hebben via convenience sampling negen participanten deelgenomen aan de een-op-een semigestructureerde interviews.

Mannen en vrouwen waren onevenredig vertegenwoordigd in de onderzoeksgroep: zeven mannen (22,6%) en 24 vrouwen (77,4%). De leeftijd varieerde van 24 tot 61 jaar ($M = 40.10$, $SD = 10.22$). Met betrekking tot het soort dienstverband kan worden gesteld dat 45% fulltime en 55% parttime werkt. Van de parttime dienstverbanden betreft 6.5% 36 uur, 22.6% 32 uur, 6.5% 28 uur, 13% 24 uur en 6.5% 20 uur per week. Betreffende het aantal jaren in dienst bij de werkgever was 42% 11 jaar of minder werkzaam bij de werkgever, 39% tussen de 12 en 20 jaar en 19% meer dan 20 jaar. Tabel 1 in Bijlage C geeft een overzicht van het aantal participanten per stap in het GCM-proces. Tabel 2 in Bijlage C presenteert de frequentie van antwoorden op twee demografische vragen en Tabel 3 in Bijlage C de statistische gegevens van de andere drie demografische vragen. Deze gegevens zijn door het GCM-programma berekend.

De basisschool is gevestigd in de regio zuidoost Limburg, te Landgraaf. Deze regio kan in algemene zin worden omschreven als een achterstandsregio: de werkeloosheidscijfers liggen boven het landelijk gemiddelde, er is sprake van een dubbele vergrijzing en van ontgroening. De stadkernen waartoe de basisschool behoort, zijn een combinatie van een lage, gemiddelde en hoge sociaaleconomische status en kunnen worden gezien als een rustig en gedifferentieerd woongebied, welke een relatief jonge bevolkingsopbouw kent (Gemeente Landgraaf, 2016).

Materialen

Om de factoren van innovatief werkgedrag in kaart te brengen, evenals de effecten hiervan, werd GCM gebruikt. Via *Concept System® Global MAX* © (Concept Systems Incorporated, 2005) hebben de participanten de statements ingevoerd, gesorteerd en beoordeeld. Vervolgens zijn deze gegevens middels hetzelfde programma gekwantificeerd, verwerkt en grafisch weergegeven. Dit gebeurde middels multidimensionale schaalvergroting en hiërarchische clusteranalyse. De analyse geeft de gegevens weer als een puntkaart waarop de statements worden weergegeven als punten op een tweedimensionaal plot met afstanden tussen hen, die de frequentie vertegenwoordigen waarmee de deelnemers ze hebben gesorteerd. Verklaringen die dicht bij elkaar staan, werden door de deelnemers vaker gesorteerd. Hierna vindt hiërarchische clusteranalyse plaats, welke de statements in

soortgelijke concepten groepeer. Vervolgens werd naar de verschillende voorgestelde clusteroplossingen gekeken en besloten over het aantal clusters dat de gegevens op de best mogelijke manier vertegenwoordigt en de context van het onderzoek weerspiegelt.

Voor het semigestructureerde interview werd een leidraad opgesteld. Deze leidraad met brede, open vragen sloot nauw aan bij de gegeven stellingen en bood ruimte voor het bespreken van meningen, overtuigingen en attitudes die relevant waren voor het in kaart brengen van innovatief werkgedrag en de effecten hiervan. Enerzijds is tijdens de een-op-een interviews ingegaan op de statements die naar voren zijn gekomen tijdens GCM, anderzijds is ingegaan op algemene vraagstellingen die betrekking hadden op innovatief werkgedrag om een breder beeld van dit begrip te krijgen. Enkele voorbeelden van vragen zijn: ‘Wat verstaat u onder innovatie in het onderwijs? Hoe kan een schoolteam volgens u innovatief leerkrachtgedrag realiseren? Welke ideeën heeft u met betrekking tot onderwijsinnovatie? Op welke manieren innoveert u in de klas? Wat stimuleert volgens u innovatief leerkrachtgedrag?’ Alle vragen voor de semigestructureerde interviews zijn in bijlage E te vinden.

Procedure

Voordat het onderzoek met GCM startte, werden de deelnemers geïnformeerd over het doel, de procedure en de tijd die nodig was om de specifieke stappen te voltooien. Bovendien werd hen gevraagd te bevestigen dat zij de instructies begrepen en akkoord gingen met alle verschaft informatie.

De deelnemers hadden drie weken om uitspraken te genereren op basis van de focusprompt: “Met betrekking tot onderwijsinnovatie kan ik de volgende dingen bedenken die hierbij een rol spelen...”. Deze statements hebben de participanten vervolgens anoniem tijdens de brainstormsessie op de studiedag ingevoerd via de tablets en/of computer op school. Deze brainstormsessie duurde ongeveer 50 minuten en zodoende werden 100 verklaringen afgeleverd. Sommigen zijn door de onderzoeker herschreven, omdat ze verklaringen met meer dan een gedachte bevatten of instructies bevatten die niet relevant waren voor de focusprompt.

Vervolgens moesten de participanten de statements beoordelen door aan te geven op een 5-puntlikertschaal in hoeverre ze de stelling van belang achtten in relatie tot onderwijsinnovatie. Sorteren en beoordelen vond plaats tijdens de tweede studiedag, in drie groepen. Het sorteren duurde ongeveer 45 minuten en het beoordelen duurde ongeveer 30 minuten. Elke participant heeft alle stappen voltooid en alle deelnemers konden dus in de verdere analyses worden opgenomen. Op basis van de verzamelde gegevens is het aantal interpreteerbare clusters bepaald. Uiteindelijk werden alle clusters gelabeld met betekenisvolle namen. Nadat de verkregen data waren ingevoerd, verwerkt en geëvalueerd, werden semigestructureerde een-op-een interviews met de directeur en acht leerkrachten gepland.

De interviews werden door de onderzoeker afgenomen en vonden plaats in een rustige ruimte, zodat een audio-opname kon worden gemaakt om het interview later te kunnen terugluisteren en transcriberen. Ze varieerden in tijdsspanne van 16 tot 30 minuten. Deze gegevens werden vervolgens gelabeld en geïnterpreteerd en nadat contextualisatie had plaatsgevonden, vond elaboratie plaats. De antwoorden werden weergegeven in een lopende tekst, aangevuld met woordwebben. De resultaten van het onderzoek werden na analyse en interpretatie teruggekoppeld naar de leerkrachten en directie.

Analyse

De verkregen data van GCM werd ingevoerd en verwerkt via *Concept System® Global MAX* © (Concept Systems Incorporated, 2005). Allereerst ontstond een tweedimensionale kaart van de statements. Verklaringen die op deze kaart dicht bij elkaar staan, werden door de deelnemers vaker gesorteerd. Uitspraken die verder van elkaar op de kaart staan, werden minder vaak gesorteerd (Trochim, 1989). In de tweede stap werd een weergave van het conceptuele domein door middel van hiërarchische clusteranalyse geproduceerd (Trochim, 1989). Afzonderlijke uitspraken op de puntkaart zijn gegroepeerd in clusters die soortgelijke concepten weergeven, hetgeen resulteerde in een clusterkaart. De laatste stap was het verkrijgen van de gemiddelde beoordelingen over de deelnemers voor elke instructie en voor elke cluster. Deze konden grafisch op de kaarten worden gelegd om de puntclassificatiekaart en clusterclassificatiekaart te produceren.

Na elke afname van een interview vond transcriptie plaats van de opgenomen data. Deze data werd vervolgens gelezen, gemarkeerd en gesegmenteerd. Zodra de hoofdthema's waren vastgesteld, werden de gecodeerde segmenten ondergebracht bij het juiste thema. Om de juiste informatie voor de thema's te verkrijgen is regel voor regel codering toegepast bij elk antwoord van de participanten. Vervolgens zijn de antwoorden van alle participanten met elkaar vergeleken. Nadat de segmenten en codes waren gecreëerd, zijn woordwebben gemaakt om de hoofdaspecten per thema te identificeren.

Er is een flexibele standaard van thema's gehanteerd, wat betekent dat thema's telkens werden aangepast, omdat aanvullende gegevens van elk interview diepgaand werden geanalyseerd (Coffey & Atkinson, 1992). Naarmate de thema's vorderden, werd een constant vergelijkende methode gebruikt om interviews te vergelijken en thema's naar behoefte te verfijnen, uit te breiden of te verwijderen (Charmaz, 2000). Deze coderingsprocedure hielp om aan te sluiten bij de visie van de participanten, terwijl de interviewgegevens voortdurend werden bestudeerd. Aangezien de interviewvragen voortkwamen uit de statements van GCM, kwamen de overkoepelende thema's veelal overeen met de gecreëerde clusters.

Om de resultaten te bevestigen, is respondentenvalidatie, participantencontrole en triangulatie toegepast (Creswell, 2002). Om respondentenvalidatie te verzekeren, heb ik een samenvatting van de bevindingen aan de geïnterviewden op een studiemiddag gepresenteerd met de vraag of zij het eens

waren met de zich voordoende perspectieven. Dat ze hun persoonlijke perspectieven in de bevindingen terugzagen.

Participantencontrole is ook uitgevoerd om de bevindingen te bevestigen. Via deze controle is aan de deelnemers gevraagd om commentaar te geven op de juistheid van letterlijke citaten en verkreeg ik hun goedkeuring om deze citaten te gebruiken in het onderzoeksverslag. Alle deelnemers aan het interview bevestigden dat de samenvatting van de bevindingen adequaat en nauwkeurig hun perspectieven op innovatie en innovatief werkgedrag weergeeft en dat ze toestemming hebben gegeven om ze te citeren. Triangulatie heeft plaatsgevonden door vanuit verschillende individuen (leerkrachten en directieleden), type data (GCM en interviews) en dataverzamelingen (GCM en interviews) resultaten te vergaren.

Resultaten van GCM

Point map

De 100 uitspraken werden gesorteerd en beoordeeld door de participanten. Figuur 2 in Bijlage A toont een *point map* van de gesorteerde statements. De plaatsing van deze punten is gebaseerd op de *bridging values*, berekend door het GCM-programma. Een bridging value is een waarde tussen 0 en 1. Wanneer uitspraken een lage bridging value hebben, zijn ze ook dicht bij elkaar gegroepeerd en kunnen ze worden beschouwd als vergelijkbare inhoud. Als uitspraken hoge(re) bridging values hebben, zijn ze ook gegroepeerd, maar liggen deze verder uit elkaar. Verklaringen die dicht bij elkaar op de kaart staan, liggen dus ook dicht bij elkaar in hun betekenis en zijn vaker door de participanten samen gesorteerd. Om te kijken of de point map ook daadwerkelijk een representatie is van de gesorteerde statements wordt gekeken naar de *stress value*. Normaliter geldt dat voor GCM-onderzoeken deze waarde moet liggen tussen 0.205 en 0.365 (Rosas & Kane, 2012; Trochim, 1989; 1993). De gemiddelde stress value voor deze studie was 0.287 na 8 iteraties. Deze waarde viel binnen het geaccepteerde bereik en daarom is geconcludeerd dat de puntenkaart een goede representatie is van de sortering van de participanten. De puntenkaart laat zien dat meerdere statements op exact dezelfde plek in de kaart staan. Hoewel zeer toevallig, is dit niet onmogelijk. De reden hiervoor is echter onduidelijk.

Cluster map

De visuele weergave van de point map laat zien dat sommige clusters van statements al gemakkelijk zijn te onderscheiden. Uitspraken die zich verder uit elkaar bevinden, zijn echter moeilijker om te onderscheiden als een betekenisvolle cluster. Hiervoor is hiërarchische clusteranalyse toegepast, welke een oplossing in negen clusters produceerde op de point map. Meerdere clusters en bijbehorende waardes zijn geanalyseerd, maar wanneer minder dan negen clusters werden geformeerd, hadden de statements geen samenhang meer. Er zijn dus meerdere alternatieven geproduceerd, maar de *Final*

Stress waarde was na acht iteraties het beste. De clusters zijn te zien in Figuur 3 in Bijlage A en heten als volgt: 1. Tijdsspanne, 2. Ouders en hun kind, 3. Leerkrachtgedrag, 4. Innovatieconcepten, 5. Beschrijving van innovatie, 6. Stimulansen innovatie, 7. Schoolteam, 8. Belemmeringen innovatie en 9. Doel van innovatie. Vanwege de hoeveelheid statements zijn de punten dicht op elkaar weergegeven en is het mogelijk dat ze meerdere verklaringen kunnen vertegenwoordigen. Bijlage B geeft een lijst met alle uitspraken per cluster weer. In Tabel 4 in Bijlage C is een overzicht te zien van het aantal statements per cluster en de gegevens van de bridging values.

Het GCM-programma heeft elk statement met een bridging value verdeeld en voegde deze vervolgens samen per cluster. De statements werden samengevoegd wanneer sprake was van een lage bridging value, aangezien een lage waarde duidt op coherentie. Lage bridging values zijn een resultaat van het sorteren van de statements door de participanten; wanneer ze bepaalde statements in dezelfde cluster groepeerden. De meest samenhangende clusters waren 9. Doel van innovatie (0.04), 8. Belemmeringen innovatie (0.05) en 1. Tijdsspanne (0.08). 5. Beschrijving van innovatie (0.12), 4. Innovatieconcepten (0.13), 2. Ouders en hun kind (0.15) en 6. Stimulansen innovatie (0.17) hingen ook samen. De clusters met de hoogste bridging value waren 3. Leerkrachtgedrag (0.26) en 7. Schoolteam (0.44). Om een beter begrip te krijgen van de verschillende clusters, wordt hieronder een meer gedetailleerde beschrijving van hun karakteristieke uitspraken gegeven. De cluster bridging map wordt in Figuur 4 in Bijlage A getoond.

Cluster 1. Tijdsspanne

1. Tijdsspanne bevat 3 statements met bridging values die variëren van 0.01 tot 0.21 ($M = 0.08$, $SD = 0.09$). Dit gaf aan dat de cluster coherent is. De participanten zagen een consistent verband tussen de uitspraken in deze cluster. Dit werd ook duidelijk toen naar de inhoud van de cluster werd gekeken, omdat alle uitspraken specifiek betrekking hebben op tijdsaspecten in relatie tot innovatie, zoals de rol die leeftijd en het aantal dienstjaren spelen bij de mate van innovatie.

Cluster 2. Ouders en hun kind

2. Ouders en hun kind bevat vijf statements met bridging values die variëren van 0.00 tot 0.67 ($M = 0.15$, $SD = 0.26$). Deze cluster bestaat uit statements omtrent ouders en kinderen en hun bijdrage aan innovatie. De statements behoorden eerst tot twee aparte clusters, maar zijn samengevoegd tot een cluster vanwege overeenkomstige aspecten. De uitspraken hebben allemaal betrekking op actoren die belang kunnen hebben bij onderwijsinnovatie. Voorbeelden zijn de expertise van ouders die kan bijdragen aan onderwijsinnovatie, de mate waarin leerlingen betrokken zouden moeten worden in het innovatieproces van de school en de mate waarin onderwijsinnovatie bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen.

Cluster 3. Leerkrachtgedrag

3. Leerkrachtgedrag bevat vijf statements met bridging values die variëren van 0.21 tot 0.43 ($M = 0.26$, $SD = 0.09$). De cluster bestaat uit uitspraken die te maken hebben met het innovatiegedrag van leerkrachten en hun scholingsniveau. De statements behoorden eerst tot twee aparte clusters, maar zijn samengevoegd tot een cluster vanwege overeenkomstige aspecten. Voorbeelden zijn het opleidingsniveau van leerkrachten in relatie tot innovatiegedrag, de wijze waarop leerkrachten innovatie in de praktijk toepassen en wat de rol van beroepsprofessionalisering is bij onderwijsinnovatie.

Cluster 4. Innovatieconcepten

4. Innovatieconcepten bevat acht statements met bridging values die variëren van 0.07 tot 0.19 ($M = 0.13$, $SD = 0.05$). De participanten zagen een consistent verband tussen de uitspraken in deze cluster. Dit werd ook duidelijk toen naar de inhoud van de cluster werd gekeken, omdat alle uitspraken specifiek betrekking hebben op innovatieve concepten die de participanten in de schoolpraktijk zouden willen implementeren. Hierbij kan worden gedacht aan klassendoorbekend werken, portfolio's om de individuele leerlijn van de leerling in de gaten te houden en gepersonaliseerd leren.

Cluster 5. Beschrijving van innovatie

5. Beschrijving van innovatie bevat 11 statements met bridging values die variëren van 0.08 tot 0.41 ($M = 0.12$, $SD = 0.10$). De cluster bestaat uit uitspraken die te maken hebben met het innovatiegedrag van leerkrachten en hun scholingsniveau. De statements behoorden eerst tot twee aparte clusters, maar zijn samengevoegd tot een cluster vanwege overeenkomstige aspecten. Elke uitspraak benoemt een onderdeel van het gehele onderwijsinnovatieproces of beschrijft een procesmatig karakter ervan. Tevens worden het verkrijgen van hernieuwde energie en werkhouding als gevolg benoemd.

Cluster 6. Stimulansen innovatie

6. Stimulansen innovatie bevat 26 statements met bridging values die variëren van 0.07 tot 0.69 ($M = 0.17$, $SD = 0.15$). De cluster bestaat uit uitspraken die te maken hebben met de stimulansen voor innovatiegedrag. Voorbeeld zijn de manier waarop de schoolleiding de uitdagingen van de school bespreekt, de meerwaarde van collegiale interactie, het enthousiasme van andere collega's, het stellen van gezamenlijke doelen, fouten durven maken en intrinsieke motivatie van leerkrachten.

Cluster 7. Schoolteam

7. Schoolteam bevat zes statements met bridging values die variëren van 0.26 tot 1.00 ($M = 0.44$, $SD = 0.26$). De cluster bestaat uit uitspraken die te maken hebben met de wijze waarop de schoolleiding vorm en inhoud zou moeten geven aan onderwijsinnovatieprocessen. Het bezitten van een bepaalde expertise of denkwijze om te kunnen innoveren kon als statement niet eenduidig in een cluster worden ondergebracht.

Cluster 8. Belemmeringen innovatie

8. Belemmeringen innovatie bevat 21 statements met bridging values die variëren van 0.03 tot 0.34 ($M = 0.05$, $SD = 0.07$). Dit geeft aan dat de cluster coherent is. De participanten zagen een consistent verband tussen de uitspraken in deze cluster. Dit werd ook duidelijk toen naar de inhoud van de cluster werd gekeken, omdat alle uitspraken specifiek betrekking hadden op belemmeringen van innovatie, zoals angst, kritiek van anderen, een gebrek aan benodigde vaardigheden, budget en onzekerheid.

Cluster 9. Doel van innovatie

9. Doel van innovatie bevat 15 statements met bridging values die variëren van 0.01 tot 0.10 ($M = 0.04$, $SD = 0.04$). Dit gaf aan dat de cluster samenhangend is. De deelnemers zagen een consistent verband tussen de uitspraken in deze cluster. Dit werd ook duidelijk toen naar de inhoud van de cluster werd gekeken, omdat alle uitspraken specifiek betrekking hadden op het doel van innovatie, zoals een bijdrage leveren aan de verbetering van zorg voor de leerlingen, een noodzakelijkheid voor het voortbestaan van de school, het kan leiden tot verlichting van werkdruk, het stimuleert de creativiteit van de leerlingen en het bereidt leerlingen beter voor op deelname aan de samenleving.

Go zone

Drie Go zone rapportages zijn gemaakt om de ratings van de schoolleiding te vergelijken met die van de werknemers. De schoolleiding en werknemers verschillen namelijk in de mate van belang en invloed die ze toekennen aan de statements, wat tot onduidelijkheid binnen het schoolteam kan leiden. Er is gekozen voor de clusters 6. Stimulansen innovatie, 8. Belemmeringen innovatie en 9. Doel van innovatie, aangezien deze clusters de meeste statements omvatten en daarmee eerder tot onduidelijkheden tussen leerkrachten en schoolleiding zouden kunnen leiden. In Figuur 5, Figuur 6 en Figuur 7 in Bijlage D zijn de Go zone rapportages af te lezen. Met de informatie van de Go-zone-grafiek is eenvoudig te herkennen welke uitspraken hoog scoren op zowel belang als invloed. Deze bevinden zich in het kwadrant rechtsboven. Verklaringen die binnen deze zogenaamde Go-zone vallen, moeten een grote impact hebben op hetgeen de cluster representeert. Bijlage D bevat een lijst met alle statements per Go zone.

Clustersamenstellingen en interviews

De focusprompt om de clusters te genereren was gericht op het concept ‘onderwijsinnovatie in het basisonderwijs’. Om de focusprompt te verduidelijken is onder andere aan de deelnemers gevraagd om een omschrijving of definitie van onderwijsinnovatie te geven, het doel van onderwijsinnovatie te omschrijven en om de stimulansen en beperkingen van onderwijsinnovatie aan te duiden. Dit heeft geresulteerd in de clusters 6. Stimulansen innovatie en 8. Belemmeringen innovatie, waarin de statements dit vertegenwoordigen. Verder heeft dit geresulteerd in de cluster 9. Doel van innovatie, waarin de statements het streven van innovatie verwoorden. Daarnaast heeft de focusprompt andere clusters opgeleverd die statements van verschillende actoren in de school behelzen, zoals

leerkrachtgedrag, ouders, leerlingen en het schoolteam. Zie bijlage B voor de lijst van alle statements per cluster.

Resultaten van interviews

Uit de interviews zijn acht thema's naar voren gekomen. Cluster 1. Tijdsspanne is tijdens de interviews wel besproken, maar de antwoorden van de deelnemers hadden weinig toegevoegde waarde. Ze hebben de uitspraken van de cluster alleen bevestigd.

Thema 1: Beschrijving van innovatie

De acht thema's die uit de interviews naar voren zijn gekomen, laten zich het gemakkelijkst ordenen wanneer wordt gestart met de beschrijving van innovatie. Vervolgens komt hier het doel van innovatie uit naar voren, gevolgd door de stimulansen belemmeringen om dit te bereiken. Het schoolteam, leerkrachtgedrag en ouders die dit trachten te realiseren worden aansluitend aangehaald. De afsluiting van de thema's gaat gepaard met het aanhalen van de innovatieconcepten.

Uit alle interviews kwam naar voren dat innovatie een manier van denken of een manier van handelen is, waardoor je probeert om op andere manieren dan je bent gewend een doel te bereiken. Debby ziet onderwijsinnovatie als "het constant ontwikkelen van zowel jezelf als de leerstof die je aanbiedt. Je gaat opzoek naar nieuwe onderwijsideeën die passen bij de kinderen, waardoor ook zij weer meer gemotiveerd raken." Meerdere participanten sloten zich bij deze opvatting aan en Sandy voegde toe dat onderwijsinnovatie betekent "dat je op de hoogte blijft van de onderwijsontwikkelingen die er zijn, zodat je ook voor de kinderen kunt bepalen wat goed is. Vooral dat je kritisch kijkt naar de nieuwe ontwikkelingen, want niet alle nieuwe ontwikkelingen zijn beter."

Anne en Jeroen vullen aan dat je zowel nieuwe als oude denkpatronen moet combineren binnen onderwijsinnovatie. "Neem de goede dingen van oude denkpatronen mee en integreer deze in de nieuwe denkpatronen. Op deze manier profiteer je van beiden." "Als team deze ideeën opdoen, bedenken en uitwerken, waarbij je out of the box durft te denken", heeft volgens Linda meerwaarde. "Je kunt wel alleen aan de slag gaan met innoveren, maar dan wordt je een soort eigen eilandje binnen de schoolcultuur." Debby erkent dit ook wanneer ze praat over haar innovatieconcepten die ze in de klas uitvoert. "Ik wil niet een collega zijn die maar in z'n eentje aan de slag gaat. Het ontwikkelen en met name het in stand houden van innovatieve ideeën gebeurt pas wanneer je in teamverband hiermee aan de slag gaat."

Thema 2: Doel van innovatie

Uit zes van de negen interviews kwam naar voren dat innovatie gericht moet zijn op de toekomst. Kinderen dienen gedurende hun schoolloopbaan zowel kennis als vaardigheden op te doen, opdat ze redzaam kunnen functioneren in de huidige maatschappij. Wat deze kennis en vaardigheden zijn, is afhankelijk van de tijdsgeest waarin we leven. Verder kwam naar voren dat kinderen ook rekening

moeten kunnen houden met de mensen, en daarmee samenhangende culturen, evenals de natuur en het milieu.

Om dit te bereiken, is het volgens Jenny, Debby, Jeroen en Anne belangrijk om “kinderen een andere manier van denken aan te leren. De nadruk in het onderwijs zou meer moeten liggen op het aanleren van vaardigheden om kennis te vergaren dan op het stampen van feitenkennis.” ICT is volgens Jeroen “niet meer weg te denken in deze maatschappij” en de vaardigheden die kinderen aangeleerd moeten krijgen, zouden volgens Anne zodoende ook moeten samenhangen met het correct kunnen gebruiken van ICT-middelen.

Op deze manier haal je volgens Debby het optimale uit de kinderen. Janina voegt hieraan toe dat het leren omgaan met ICT het onderwijs ook aantrekkelijk maakt voor kinderen. “Als je iets van een televisie of tablet inzet in je onderwijs, hebben alle kinderen gelijk hun aandacht daarop gevestigd en zijn ze een stuk meer betrokken. Ze zijn veel meer dan wij opgegroeid met schermen om zich heen.”

Een ander doel van innovatie dat veel werd benoemd, is het tegemoetkomen aan de behoeftes van de leerlingen. Uit vijf van de negen interviews kwam dit naar voren, waarbij Sandy aangeeft dat de intrinsieke motivatie van de kinderen moet worden gestimuleerd. Dit resulteert volgens Debby en Anne in succeservaringen, waardoor kinderen enthousiaster raken om te leren. “Het is belangrijk om de individuele ontwikkeling van kinderen te volgen. Op deze manier krijgen ze inzicht in hun groei en kun je kinderen meer op niveau bedienen”, aldus Debby en Janina. “Wanneer je tegemoetkomt aan de leerbehoeftes van kinderen komen ze ook met een fijn gevoel naar school en hebben ze het idee dat ze hier niet voor niets zijn”, volgens Jenny. Nicole geeft te kennen dat het wel belangrijk is dat je continu in de gaten houdt hoe je het doel bereikt.

Je moet niet ten koste van alles je doel willen bereiken. Je moet er altijd rekening mee houden dat er draagkracht in het team aanwezig is om een innovatie voort te stuwten. Hiervoor is het onder andere belangrijk dat je binnen het team transparant communiceert.

In overeenkomst met de resultaten van de Go-zone is in Figuur 7 in Bijlage D af te lezen dat met name doelen die de ontwikkeling van het kind centraal stellen als significantst worden betiteld.

Verschillende stimulansen die nodig zijn om innovatief werkgedrag te realiseren, worden hieronder besproken.

Thema 3: Stimulansen innovatie

Intrinsieke motivatie werd in elk interview benoemd als voornaamste stimulans om innovatief werkgedrag te vertonen. In zes van de negen interviews werd intrinsieke motivatie gekoppeld aan “passie hebben voor het geven van onderwijs”. Jenny zegt:

Je wilt graag iets nieuws doen. Je wilt namelijk de kinderen onderwijs bieden dat aansluit bij wat ze nodig hebben. Je kunt niet jarenlang achter elkaar hetzelfde blijven doen. De

maatschappij verandert, de kinderen veranderen, dus het onderwijs zal ook moeten veranderen.

“Deze passie komt vanuit jezelf. Je bent nieuwsgierig naar iets”, zegt Linda. “Wanneer je betrokken bent bij de kinderen en je gemotiveerd bent, dan komt innovatie vanzelf. Hier heb je echter wel je medecollega’s bij nodig en moet je fouten durven en kunnen maken.”

Uit de interviews komt tevens naar voren dat een belangrijke stimulans voor innovatie een veilig schoolwerkklimaat is. “Collega’s moeten je de kans geven om dingen anders te doen en ze moeten dit accepteren”, zegt Debby. Meerdere participanten sloten zich hierbij aan en gaven aan dat je elkaar als collega’s moet begrijpen en steunen. “Je moet je verdiepen in de beweegredenen van de ander om te innoveren. Waarom die persoon juist deze innovatie tot stand wil brengen en wat de positieve gevolgen daarvan kunnen zijn.” Leerkrachtcollega’s moeten dus openstaan voor innovatie en nieuwe ideeën. Dit kwam in vijf van de negen interviews naar voren.

Het openstaan voor nieuwe ideeën en innovatie komt tot stand wanneer collega’s enthousiast zijn. “Enthousiasme werkt aanstekelijk”, aldus Debby. “Als je iemand enthousiast aan de slag ziet gaan, heb je zelf ook zin om dat eens te proberen.” Verder werd een goede samenwerking tussen collega’s benoemd als stimulans, evenals een goede communicatie tussen leerkrachten. “Ervaringen en ideeën delen, feedback aan elkaar geven, openstaan voor elkaars ideeën, sparren met elkaar, continu het gesprek aangaan. Dit zijn essentiële onderdelen van een goede communicatie”, volgens René. Meerdere participanten sloten zich aan bij deze omschrijving van een goede communicatie en in vier interviews kwam als aanvulling naar voren dat je het vertrouwen van medecollega’s nodig hebt om dit te bewerkstelligen. Verder is een gezamenlijk draagvlak in het team ook van belang.

Bij elkaar observeren of kijken naar onderwijsconcepten op andere scholen werd ook aangedragen als stimulans voor innovatief werkgedrag. “Praktische voorbeelden zien, dat is wat stimuleert”, zegt Sandy. “Je ziet gelijk hoe het werkt, wat het doet en wat het met de kinderen doet. Je moet een duidelijk beeld hebben van dat wat je wilt doen en bereiken.”

De resultaten van de interviews komen nagenoeg overeen met de Go zone in Figuur 5 in Bijlage D. Interessant om te benoemen is dat de statements 13 ‘Gezamenlijke doelen stellen, leidt tot innovatieve ideeën’ en 77 ‘Collegiale consultatie is belangrijk voor innovatie’ in de gesprekken een prominentere rol innemen binnen de totstandkoming van innovatief werkgedrag dan de Go zone doet vermoeden.

Thema 4: Belemmeringen innovatie

De belemmering voor innovatief werkgedrag die in alle interviews naar voren kwam, is angst. Angst om het vertrouwde los te laten. Met het vertrouwde wordt “het lesgeven zoals je dit altijd doet en bent gewend” bedoeld. René weet dit voor alle participanten helder te verwoorden:

Die angst komt naar boven, omdat je je veilige haven, je vertrouwde omgeving, je vertrouwde patronen, alles waar je altijd positieve feedback op hebt gekregen, los moet laten. Dat laat je niet gemakkelijk achter op het moment dat de toekomst achter een grijze sluier hangt die ongewis is. Dan komen vragen als: Kan ik dat wel? Wil ik dat wel? Gaat dat dan wel goed? Wat doet dat dan met mij?

Naast de angst om het vertrouwde los te laten, werden nog twee types angst frequent benoemd. Angst om afgerekend te worden wanneer een innovatie niet werkt of minder goed werkt dan gedacht en een gevoel van onkunde ten aanzien van de benodigde kennis of vaardigheden. “Innovatief werkgedrag schrikt veel mensen vaak af. Collega’s denken meteen dat hun manier van werken niet goed genoeg is of zijn bang dat de resultaten gaan tegenvallen en dan ouders over zich heen krijgen”, zegt Anne. Jeroen geeft te kennen dat het overheidsbeleid en de cito ook een belemmering vormen.

Je hebt bepaalde eisen waar je aan moet voldoen en het is maar de vraag of je met je innovatieve ideeën deze eisen behaalt. Want wat gebeurt er als dit niet het geval is? Boze ouders, inspectieontevredenheid en de schoolleiding roept je op het matje.

“Het gevoel van onkunde is vaak onterecht. Collega’s zien innovatief werkgedrag als een bedreiging, terwijl dit nergens voor nodig is. Gewoon stap voor stap proberen”, zegt Debby. “Maak die fouten, probeer gewoon en zie waar het schip strand. Als je niet probeert, weet je ook niet of het werkt.”

Jeroen benoemt oude denkbeelden bij leerkrachten als belemmering voor innovatie. “Afhankelijk van je leeftijd heb je natuurlijk een ander referentiekader en ben je met andere ideeën en visies opgeleid tot leerkracht. Leerkrachten op leeftijd zetten sneller de hakken in het zand.” Nicole nuanceert dit door te benoemen dat “mensen op leeftijd al vaak meerdere innovaties hebben meegemaakt en zien falen. We zijn inderdaad sceptischer, omdat we andere levenservaringen met ons meedragen.” Anne geeft aan dat “oude denkbeelden niet slecht zijn, maar ze moeten worden aangepast aan de denkbeelden die je in deze tijd en deze samenleving nodig hebt.”

Een andere belemmering die in acht interviews naar voren kwam, is het ervaren van tijdgebrek. “Ik heb te weinig tijd om te innoveren. Er zijn zoveel dingen die ik daarnaast ook nog moet doen. Innovatie zet ik dan als laatste in het rijtje van de dag”, aldus Debby. Het tekort aan vervangers speelt hierbij volgens de participanten een rol. Wanneer er weinig vervangers voorhanden zijn, kun je ook niet onder schooltijd uit de klas om je met innovatie bezig te houden. Jenny zegt:

Het is begrijpelijk dat mensen naast hun werk ook nog een leven hebben. Ze hebben vaak een gezin, werken maar parttime of hebben een leeftijd bereikt waarop het ze allemaal niet meer zoveel uitmaakt. Maar dan moet je eens goed nadenken of je nog in het onderwijs thuishoort.

Tijd om dingen te bedenken, maak je.

“Je moet die extra tijd er wel voor over hebben”, zegt Sandy. “Vanuit je passie voor onderwijs moet het geen probleem zijn om je tijd en energie te steken in innovatie voor je leerlingen.”

“Eigenlijk weten we ook gewoon onvoldoende van elkaar waar we mee bezig zijn”, zegt Anne. “Iedereen zal beslist hele goede dingen doen, maar je weet het van elkaar niet. Er wordt te weinig met elkaar gedeeld op dit moment.” “Ik mis het delen van informatie tussen de onderwijsontwikkelingsgroepen”, zegt Jenny.

Iedere groep zal beslist hele goede dingen doen, maar ik weet helemaal niet wat bijvoorbeeld een ontwikkelingsgroep hoogbegaafdheid doet. Of waar ze bij rekenen en taal mee bezig zijn.

We hebben wel dat bord in de teamkamer, maar daar gebeurt momenteel ook weinig mee. Qua materialen en middelen kwam een tekort aan budget naar voren als belemmering voor innovatie. Ook een tekort aan materialen, als gevolg van een tekort aan budget werd benoemd.

De resultaten van de interviews komen nagenoeg overeen met de Go zone in Figuur 6 in Bijlage D. Interessant om te benoemen is dat statements 17 ‘Innovatie beangstigt mij en daarom doe ik het niet snel’ en 74 ‘Ik ervaar te veel werkdruk om te kunnen innoveren’ in de gesprekken een prominentere rol innemen als belemmering voor innovatief werkgedrag dan de Go zone doet vermoeden.

Thema 5: Schoolteam

Onderlinge communicatie tussen leerkrachten in het schoolteam is belangrijk om tot innovatief werkgedrag te komen. In vijf van de negen interviews kwam naar voren dat transparant en open communiceren hierbij een belangrijke rol speelt. “Met een open visie het gesprek aangaan met elkaar is zo belangrijk. Je moet elkaar het gevoel geven dat je op een niet-oordelende manier naar elkaar luistert”, volgens Janina. “De onderlinge communicatie moet bestaan uit het delen van ervaringen met elkaar, elkaar feedback geven, open blijven staan voor elkaars visies en het gesprek over innovatie met elkaar aangaan”, zegt René.

Door deze manier van communiceren toe te passen, tracht je een gezamenlijk draagvlak voor innovatief werkgedrag te creëren. In vijf interviews kwam naar voren dat een gezamenlijk draagvlak belangrijk is om innovatief werkgedrag, en daarmee innovatie, te realiseren. “Wanneer het team het niet draagt, kom je geen stap verder”, legt Nicole uit. “Als innovatie je van bovenop wordt opgelegd dan zien de mensen op de werkvloer al snel het nut niet ervan in.” “Zet leerkrachten uit verschillende werkgroepen bijvoorbeeld samen”, zegt Jenny. “Zo krijg je een beter beeld van elkaars ideeën en kun je samen iets uitwerken of ontwikkelen. Op deze manier krijg je ook een breder draagvlak, want iedereen weet van iedereen waar die mee bezig is.”

“Je bent samen op weg om iets te bereiken”, vertelt René.

Als schoolteam moet je je doelen voor ogen hebben en houden. Je moet weten wat je wilt bereiken met innovatie. Als team ga je kritisch kijken naar hetgeen je doet en wilt doen. Je zult een zeker verleden moeten gaan inruilen voor een ongewisse toekomst. Dan zal je ook dingen een kans moeten geven om iets te worden, om te kunnen groeien.

Het leerkrachtenteam wil heel graag innoveren, maar moet nog de vertaalslag vinden om concreet actie te ondernemen. “Er wordt nu wel geroepen dat we moeten innoveren, maar het blijft bij loze kreten en overal wat dingen uitproberen”, zeggen Anne en Debby.

“We zijn met heel veel dingen bezig, maar belangrijk hierbij is dat de schoolleiding leidinggeeft aan het geheel”, zeggen Anne en Linda. “Nu ontbreekt dat, waardoor het overzicht kwijt is”, vult Nicole aan. Uit zes interviews kwam naar voren dat de schoolleiding beter het overzicht moet bewaken, boven het team als overkoepelende component dient te staan en nog meer moet bepalen welke richting het team op zou moeten gaan, om innovatief werkgedrag te realiseren. “Er ontbreekt een soort van structuur momenteel”, vertelt Sandy.

Als schoolleiding moet je duidelijke doelen stellen, die je door middel van innovatief werkgedrag wilt bereiken. Het is niet alleen belangrijk dat de schoolleiding enthousiast is ten aanzien van innovatie en daarmee anderen stimuleert, maar ook dat zij knopen doorhakt op het moment dat het nodig is, zodat je een gewenste richting in kunt slaan als team. En daarvoor is een langetermijnplanning weer handig, zodat het leerkrachtenteam ook weet waar het aan toe is.

Uit vier interviews kwam naar voren dat de schoolleiding mensen ook enthousiast moet maken, opdat ze innovatief werkgedrag gaan vertonen en leerkrachten de kans moet geven om zich verder te ontwikkelen. Hiervoor is het belangrijk dat de schoolleiding tijd vrijmaakt, ruimte geeft, materialen en hulpmiddelen realiseert, gesprekken aangaat met leerkrachten en bovenal een veilig werkklimaat bewerkstelligt. René reageert hier in het interview op dat ook hij deze zaken van belang acht en vult aan.

Als schoolleiding moet je vooral goed luisteren naar wat je team te zeggen heeft. Je moet het gesprek blijven aangaan en continu bespreekbaar maken waar leerkrachten staan, waar ze tegenaan lopen, wat goed gaat, waar ze naartoe zouden willen, wat ze zouden willen weten. Ik geef de mensen in mijn team graag deelverantwoordelijkheid, zodat ze mede-eigenaar worden van de schoolorganisatie en inzien dat meedenken wordt gewaardeerd. Ik kan het wel allemaal bepalen voor ze, maar zij moeten het uitvoeren, dus dan vind ik het wel zo logisch als ze hun ideeën met elkaar kunnen delen, voordat ik er iets over te zeggen heb. Het liefst zie ik dat ze hun successen met elkaar delen als ze iets hebben geprobeerd. Er mag worden geprobeerd en er mogen fouten worden gemaakt. Zo kun je samen opzoek gaan naar dat wat je qua onderwijs als school wilt uitstralen.

Thema 6: Leerkrachtgedrag

Om tot innovatief leerkrachtgedrag te komen, zijn een aantal leerkrachtfactoren van belang. Uit de interviews kwam naar voren dat je als leerkracht over expertise, met betrekking tot het onderwerp, en

zelfstandigheid moet beschikken. Verder moet je intrinsiek gemotiveerd zijn, oude denkbeelden durven loslaten en vooral enthousiast zijn om aan de slag te gaan met innovatie.

“Eigenlijk moet elke leerkracht innovatief zijn”, zeggen Jenny en Anne. “Onze maatschappij verandert constant, dus op school moet er ook wel mee worden gegaan in de veranderingen en moet je eigenlijk altijd blijven innoveren.” René nuanceert dit:

Iedere leerkracht moet uiteindelijk meegaan in innovatie, omdat je anders je vak niet meer kunt uitoefenen. Of iedereen over evenveel creatieve kracht moet beschikken om bij innovatie voorop te lopen, dat bestaat natuurlijk niet. Je hebt, wat je ook doet, mensen die vooroplopen, een middengroep en mensen die achteraanlopen. Dat is niet iedereen gegeven, om voorop te lopen. Je hebt ook mensen die zich prettig voelen in een volgersrol. Als we uiteindelijk maar allemaal eenzelfde kant opgaan.”

“Het is belangrijk dat je openstaat voor innovatie”, zegt Linda. “Je moet openstaan, maar hoeft niet per se innovatief te zijn. Leerkrachten die niet innovatief zijn, moet je wel weer enthousiast maken en dingen laten uitproberen.”

Leeftijd speelt een tweeledige rol bij innovatief werkgedrag. “Het ligt niet aan de leeftijd zelf, maar aan de visie en opleiding die je in de loop der jaren hebt genoten”, legt Jeroen uit.

Mensen die jaren geleden zijn opgeleid, hebben andere ideeën en denkbeelden over onderwijs meegenomen, maar dat hoeft niet per se te betekenen dat je niet met de tijd meegaat, dat je geen ideeën hebt of dat je niet openstaat voor innovatie. Wel zie ik vaak dat leerkrachten met een hogere leeftijd vaker de hakken in het zand zetten bij innovatie.

Deze laatste uitspraak kwam ook terug in een ander interview.

Uit alle interviews komt naar voren dat opleidingsniveau geen rol speelt bij innovatief werkgedrag. “Mensen met een lager opleidingsniveau kunnen een ontzettend grote intrinsieke motivatie hebben om te innoveren”, zegt Debby. “Je hoeft niet per se een wo-opleidingsniveau daarvoor te hebben. Je kunt ook gemotiveerd zijn over een bepaald onderwerp, daardoor ben je heel enthousiast, wil je iets en verzin je zomaar een hartstikke goed idee.”

Thema 7: Ouders

In acht interviews kwam naar voren dat ouders als partners in het onderwijs worden gezien, maar dan in een volgende rol en niet als personen die onderwijs vormgeven. “Wij blijven de pedagogisch, didactisch geschoolde mensen”, zegt René. Sandy vult aan:

Ik vind het heel belangrijk om ouders in het leerproces van hun kind mee te nemen, maar om nou te zeggen dat ik het belangrijk vind dat ouders worden meegenomen in de innovatiedoelen van school kan ik niet zeggen. Wij maken de keuzes voor wat we doen en we informeren daar de ouders over.

Debby legt uit waarom:

Ouders zijn nog heel erg gericht op dat wat hun kind scoort en daarom is het lastig ze bij onderwijsinnovatie te betrekken. Onderwijsinnovatie zoals wij dit voor ogen hebben, focust namelijk minder op het resultaat en kennis en meer op het proces en vaardigheden.

“Ik zie ouders geen prominente rol in onderwijsinnovatie spelen, omdat ze dat waarschijnlijk niet kunnen of ook niet mogen. Niet kunnen, omdat ze zelf ook werken en zodoende niet structureel kunnen worden ingezet. Daarnaast hebben ze geen onderwijsbevoegdheid”, vertelt Jeroen.

Anne vertelt:

Aan de ene kant wil je ouders heel graag bij het onderwijs betrekken, omdat ze een waardevolle bijdrage kunnen leveren. Ze kunnen helpen bij activiteiten, ze halen de buitenwereld naar binnen door bijvoorbeeld iets over hun beroep te komen vertellen of door iets te doen met de leerlingen in relatie tot hun beroep. Aan de andere kant heb je vaak dat ouders zich dan ook te veel met het onderwijs en andere zaken gaan bemoeien. Als je ze een vinger geeft, gaan ze ervandoor met je hand.

Jenny benoemt het volgende:

Ik heb het idee dat het ouders niet zoveel interesseert wat er op school gebeurt. Ze hebben weinig interesse in dat wat we doen, zolang de scores van hun kinderen maar goed zijn.

Vanuit de ouders komt weinig respons. Ze hebben het tegenwoordig allemaal heel druk met werken en zijn niet bezig met onderwijsinnovatie. Ze zien ons als de professionals die dat regelen. Ouders komen alleen maar wanneer de resultaten tegenvallen.

Janina daarentegen ziet wel mogelijkheden voor ouders om te participeren bij onderwijsinnovatie.

Ik denk dat je ouders best kunt laten meedenken. Ze komen vaak met oplossingen waar je als leerkracht nog niet aan hebt gedacht. Ik zou niet met een hele grote groep ouders aan de slag gaan, maar wellicht met een selectief clubje enthousiaste ouders.

Thema 8: Innovatieconcepten

In de interviews zijn verschillende innovatieconcepten benoemd, die de participanten in de praktijk graag zouden willen zien. Klassendoorbrekend werken kwam in zeven interviews naar voren, evenals het werken op leerlijnen. De buitenwereld de school inhalen met projectmatig of thematisch onderwijs werd in vijf interviews benoemd. Onderzoekend leren kwam in drie interviews naar voren en meer de nadruk op de ontwikkeling van vaardigheden in plaats van kennis werd ook drie keer genoemd.

Overige concepten zijn: een keuken in school, een methodiek voor sociaal-emotionele ontwikkeling, hoekenwerk, methodes meer loslaten, meer- en hoogbegaafde leerlingen beter begeleiden, portfolio's en een betere kwaliteitszorg op school. De woordwebben die tijdens het analyseren van de interviews zijn ontstaan, zijn weergegeven in Bijlage F.

Discussie

De centrale vraag was: “Welke factoren in het basisonderwijs stimuleren en belemmeren het innovatieve werkgedrag van leerkrachten?” Naast deze hoofdvraag zijn ook twee deelvragen geformuleerd, namelijk: “Hoe draagt sociale interactie tussen collega’s en schoolleiding bij aan het op gang brengen en houden van het innovatieve werkgedrag van leerkrachten?” en “Hoe draagt de individuele zelfeffectiviteit van leerkrachten bij aan het innovatieve werkgedrag?”. Naast de centrale vraag en deelvragen zijn ook twee hypothesen geformuleerd, namelijk: (1) Het innovatieve werkgedrag van leerkrachten wordt positief beïnvloed door sociale interactie tussen collega’s en schoolleiding en (2) Een hoge mate van zelfeffectiviteit bevordert het innovatieve werkgedrag van leerkrachten.

De resultaten van het onderzoek leveren verschillende antwoorden op deze vragen en hypothesen en daarmee implicaties voor de praktijk. Aangezien de resultaten deels zijn gebaseerd op de antwoorden van interviews, zouden de hiernavolgende uitspraken met een zekere scepsis kunnen worden beoordeeld. De mogelijkheid bestaat dat participanten louter sociaalwenselijke antwoorden of antwoorden met eigenbelang hebben gegeven.

Middels GCM is getracht de centrale vraag en deelvragen te beantwoorden door alle potentiële factoren in relatie tot innovatief werkgedrag in kaart te brengen. Met name de clusters 6. Stimulansen innovatie en 8. Belemmeringen innovatie staan in directe verbinding met innovatief leerkrachtgedrag en bestonden uit factoren die een rol spelen bij de realisatie van innovatief werkgedrag. Met een gemiddelde bridging value van 0.17 en 0.05 zijn ze heel coherent in termen van consensus tussen de deelnemers. Een verklaring voor de bridging value van de cluster 6. Stimulansen innovatie is dat deze factoren van verschillende niveaus representeert. De factoren hebben betrekking op attitudes en overtuigingen van leerkrachten, afspraken op schoolniveau, sociale interactie tussen leerkrachten en het schoolwerkklimaat. De coherentie van de cluster 8. Belemmeringen innovatie is te verklaren doordat de cluster factoren van eenzelfde niveau representeert, hetgeen wordt bevestigd door te kijken naar de uitspraken in deze cluster. Alle uitspraken zijn vanuit de ik-persoon geschreven en daardoor waarschijnlijk op een stapel terechtgekomen. Daarnaast zijn de statements dermate herkenbaar geformuleerd als belemmeringen dat er weinig tot geen twijfel zal zijn geweest bij het sorteren van deze statements. Deze stimulansen vanuit verschillende niveaus en deze belemmeringen impliceren een kloof tussen de huidige situatie en de gewenste situatie. Innovatief werkgedrag vereist andere capaciteiten van leerkrachten dan regulier werkgedrag en wordt door sommige collega’s als grote uitdaging gezien. Anderen zien de meerwaarde van innovatief werkgedrag niet in. Wanneer leerkrachten innovatief werkgedrag willen realiseren, zou de schoolleiding strategieën, ondersteuning en beleid kunnen overwegen om deze kloof te overbruggen. In deze verkennende fase van GCM blijft

de vraag hoe dit effectief moet worden georganiseerd en wie welke specifieke ondersteuning op welk niveau nodig zou hebben.

Een andere cluster die inzicht geeft in innovatief werkgedrag is de cluster 9. Doel van innovatie. Met een gemiddelde bridging value van 0.04 vertoonde deze cluster de hoogste coherentie en daarmee een hoge consensus ten aanzien van de sortering van de deelnemers. Dit is ook terug te zien in de statements. Alle uitspraken zijn gericht op doelen die je met innovatief werkgedrag kunt realiseren. De uitspraken zijn zo helder geformuleerd dat er geen twijfel bij de participanten zal zijn ontstaan tijdens de sortering ervan, waardoor een duidelijk waarneembare cluster is ontstaan. De doelen die met innovatief werkgedrag willen worden bereikt, zijn verschillend van aard. Zo focussen doelen zich op de vaardigheden van kinderen om functioneel redzaam te participeren in de samenleving, richten doelen zich op onderwijsleerdoelen in relatie tot het vervolgonderwijs, spitsen andere doelen zich weer toe op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van kinderen en hebben bepaalde doelen betrekking op het voortbestaan van de schoolorganisatie. In Figuur 5 in Bijlage D is af te lezen dat met name doelen die de ontwikkeling van het kind centraal stellen als significantst worden betiteld. Kontoghiorges et al. (2005) gaven in hun onderzoek aan dat innovatie als cruciaal doel heeft het voortbestaan van de organisatie te waarborgen, maar daar is volgens de resultaten geen sprake van. Aangezien er geen sprake is van een dreigende sluiting zien participanten het voortbestaan van de organisatie niet als doel van innovatie, wat ook niet verrassend is voor een reguliere basisschool.

Twee laatste clusters die waardevolle statements bevatten zijn 3. Leerkrachtgedrag en 7. Schoolteam. Achtereenvolgens hebben deze twee een gemiddelde bridging value van 0.26 en 0.44, welke overeenkomt met de coherentie van de statements als naar de betekenis van de uitspraken wordt gekeken. De statements in cluster 3. Leerkrachtgedrag hebben betrekking op gedragingen van leerkrachten die tijdens het innovatieproces kunnen worden ingezet. De cluster 7. Schoolteam bevat statements die betrekking hebben op de rol van de schoolleiding en de interactie tussen schoolleiding en leerkrachtenteam ten aanzien van innovatief werkgedrag. Statement 81 'Je hebt een bepaalde expertise/denkwijze nodig om te kunnen innoveren' heeft een bridging value van 1.00 wat betekent dat de participanten dit statement niet eenduidig in een cluster konden onderbrengen. Een verklaring hiervoor is dat de uitspraak alsnog een ambivalente betekenis in zich draagt. Het statement kan namelijk op verschillende schoolniveaus worden geïnterpreteerd. In de interviews is nader ingegaan op de inhoud van de statements van beide clusters, aangezien deze nadere uitleg behoeften.

De overige clusters 1. Tijdsspanne, 2. Ouders en hun kind, 4. Innovatieconcepten en 5. Beschrijving van innovatie weergeven weliswaar statements over innovatie en innovatief werkgedrag, maar dragen hierdoor in mindere mate bij aan het beantwoorden van de centrale vraag en deelvragen. Deze clusters zijn wel gebruikt om een breder beeld van de begrippen innovatie en innovatief werkgedrag te verkrijgen. De statements in deze clusters hebben betrekking op ouders en kinderen in

relatie tot innovatie, leeftijden en dienstverbanden van leerkrachten en innovatieconcepten die leerkrachten graag gerealiseerd zouden willen zien in de praktijk.

In relatie tot de centrale vraag in dit onderzoek (“Welke factoren in het basisonderwijs stimuleren en belemmeren het innovatieve werkgedrag van leerkrachten?”) kan dus worden gesteld dat meerdere factoren in het basisonderwijs het innovatieve werkgedrag van leerkrachten stimuleren en belemmeren. Om dit te expliciteren worden de Go zone grafieken van Figuur 5 en 6 in Bijlage D gebruikt. Nieuwsgierigheid, leergierigheid, doorzettingsvermogen, risico’s durven nemen en fouten durven maken zijn leerkrachtfactoren die het innovatieve werkgedrag van leerkrachten stimuleren. Zowel schoolleiding als werknemers zijn het hierover eens. Verder zijn ze het erover eens dat een passie voor onderwijs en intrinsieke motivatie het innovatieve werkgedrag stimuleert, evenals het bespreken van de schooluitdagingen. Volgens zowel de schoolleiding als werknemers is het van belang dat de schoolleiding vertrouwen toont in de werknemers om innovatief werkgedrag te realiseren.

Verder komt volgens de leerkrachten innovatief werkgedrag met name tot stand wanneer anderen je enthousiast maken met ideeën. Collegiale interactie, elkaar feedback geven en een gezamenlijk draagvlak creëren zijn hiervoor voorwaardes. Opmerkelijk is dat de Go zone in Figuur 5 aangeeft dat collegiale consultatie niet als belangrijk wordt gezien, terwijl dit in de interviews wel naar voren komt. Daarnaast wordt gezamenlijke doelen als minder van belang gezien volgens de Go zone, terwijl de werknemers en schoolleiding in de interviews aangeven dit als belangrijke voorwaarde te zien om tot innovatief werkgedrag te komen.

Uit de Go zone van Figuur 6 in bijlage D is op te merken dat angst, onzekerheid, de visie en mening van sommige collega’s en kritiek van anderen innovatief werkgedrag belemmert. Opmerkelijk is dat het woord angst als algemeen concept als belemmering wordt gezien, terwijl het statement ‘Innovatie beangstigt mij en daarom doe ik het niet snel’ als minder van belang wordt ervaren. Participanten zien zichzelf dus niet als een individu dat wordt belemmerd door angst om te innoveren, maar wanneer wordt gesproken over de angst die gepaard gaat met innovatief werkgedrag herkennen ze dit als belemmering. Verder belemmert de zekerheid van methodes innovatief werkgedrag en onderneemt de schoolleiding te weinig acties als het aankomt op de stimulatie en waarborging van innovatief werkgedrag van leerkrachten. Tijd speelt ook een belemmerende rol voor werknemers, terwijl dit niet zo door de schoolleiding wordt ervaren. Er is dus een discrepantie aanwezig die alleen kan worden verklaard en uitgediept door beide partijen met elkaar in gesprek te laten gaan. Verder vormt een tekort aan budget ook een belemmering om innovatief werkgedrag te realiseren.

Naast deze hoofdvraag zijn ook twee deelvragen geformuleerd, namelijk: “Hoe draagt sociale interactie tussen collega’s en schoolleiding bij aan het op gang brengen en houden van het innovatieve

werkgedrag van leerkrachten?” en “Hoe draagt de individuele zelfeffectiviteit van leerkrachten bij aan het innovatieve werkgedrag?”.

De eerste deelvraag ligt in het verlengde van de centrale vraag en is daarmee deels hierboven beantwoord. Het op gang houden van het innovatieve werkgedrag van leerkrachten stond met name centraal in deze vraag en kan als volgt worden beantwoord. Intrinsieke motivatie, passie voor onderwijs, enthousiasme, openstaan voor nieuwe ideeën en een veilig schoolwerkklimaat komen uit de interviews naar voren als stimulansen die bijdragen aan het op gang brengen en houden van het innovatieproces. Deze combinatie van attitudes en omgeving leidt volgens de participanten tot een verhoging van de zelfeffectiviteit. Hiervoor zijn wel succeservaringen, begrip en positieve feedback van collega's en schoolleiding voor nodig.

De tweede deelvraag richtte zich op de afzonderlijke leerkrachten in relatie tot innovatie binnen de schoolorganisatie. Hoewel uit de interviews en clusters naar voren komt dat innovatief werkgedrag veelal tot stand komt wanneer sprake is van een gezamenlijk draagvlak, werden ook een aantal individuele leerkrachtfactoren benoemd. Als leerkracht dien je namelijk te beschikken over de benodigde expertise, met betrekking tot het onderwerp en moet je over zelfstandigheid beschikken. Zelfstandigheid wordt door de participanten gebruikt als het delegatieaspect van innovatief-stimulerend leiderschap, zoals gedefinieerd door De Jong (2007).

Verder moet je intrinsiek gemotiveerd zijn, oude denkbeelden durven loslaten en vooral enthousiast zijn om aan de slag te gaan met innovatie. Hier kan wederom uit worden opgemaakt dat attitudes en zelfeffectiviteit een belangrijke rol spelen bij de totstandkoming van innovatief werkgedrag, in overeenkomst met Binnewies en Gromer (2012) en Messmann en Mulder (2011). Individuele eigenschappen van leerkrachten dragen bij aan de mate waarin een gezamenlijk draagvlak voor innovatie tot stand komt en spelen dus een rol in de wijze waarop innovatief werkgedrag wordt gerealiseerd.

Uit de interviews kwam naar voren dat transparant en open communiceren een belangrijke factor is bij sociale interactie tussen collega's en schoolleiding. Wanneer hier sprake van is, zal innovatief werkgedrag eerder tot stand komen. In overeenstemming met Binnewies en Gromer (2012) blijkt dat ondersteuning en feedback van collega's innovatief werkgedrag positief beïnvloeden. Dit vindt tijdens de sociale interactie tussen collega's en schoolleiding plaats door ervaringen met elkaar te delen en het gesprek aan te gaan over innovatie, de schoolvisie en doelen op de langetermijn.

De mate waarin sociale interactie tussen collega's en schoolleiding leidt tot innovatief werkgedrag is afhankelijk van de mate van zelfeffectiviteit (Konermann, 2012). Leerkrachten die weinig succeservaringen met innovatief werkgedrag hebben opgedaan, geven in de interviews aan minder snel te willen innoveren. Een angstgevoel om de vertrouwde werkpatronen en denkbeelden, waar ze altijd positieve feedback van anderen op hebben gekregen, op te moeten geven voor een

manier van werken die onbekend is, treedt dan op de voorgrond. Samenhangend met deze angst, werd de angst om afgerekend te worden door ouders en/of schoolleiding op tegenvallende resultaten benoemd. Deze angst is te verklaren aangezien leerkrachten als eindverantwoordelijke voor de resultaten worden beschouwd. Het incasseren van negatieve feedback belemmert daarmee innovatief werkgedrag.

Leerkrachten die wel succeservaringen met innovatie hebben opgedaan, geven aan vertrouwen te hebben in de eigen kennis en vaardigheden. Zij hebben positieve feedback ontvangen van de omgeving, denk aan ouders, leerlingen en collega's, waardoor zij zichzelf in staat achten innoverend werkgedrag te realiseren. Daarnaast werd door de participanten aangegeven dat het zien van collega's, die enthousiast aan de slag gaan met onderwijsinnovatie, aanstekelijk werkt, waardoor ook zij eerder geneigd zijn om innovatief werkgedrag te vertonen. Zelfeffectiviteit van leerkrachten is dus dynamisch en weerspiegelt een levenslang proces van ontwikkeling dat zich vormgeeft aan de hand van persoonlijke ervaringen en interpretaties, in overeenkomst met Tschannen-Moran en Hoy (2007).

Runhaar (2008) geeft aan dat zelfeffectiviteit relevant kan zijn voor het verklaren van innovatief werkgedrag en dit is volgens de interviews ten dele waar. Uit de interviews kwam naar voren dat de onderliggende attitudes, die ten grondslag liggen aan de mate van zelfeffectiviteit, eerder een verklarende rol spelen. Toewijding aan de organisatie en met plezier deelnemen aan de werkprocessen leiden ertoe dat leerkrachten eerder met nieuwe ideeën komen en dus waarschijnlijker geneigd zijn om innovatief werkgedrag te vertonen. Dit is overeenstemming met De Jong en Kemp (2003) en opvallend is dat deze toewijding en dit plezier afkomstig is uit een zogeheten 'passie voor onderwijs'. Dit wordt door Deci en Ryan (2008) benoemd als betrokkenheid bij de organisatie. De leerkrachten stellen passie voor onderwijs gelijk aan intrinsieke motivatie en volgens hen stimuleert dit de nieuwsgierigheid die nodig is om innovatief werkgedrag te realiseren. Intrinsieke motivatie werd als voornaamste stimulans benoemd om innovatief werkgedrag te vertonen.

Een hogere mate van zelfeffectiviteit kan worden gerealiseerd door een gezamenlijk draagvlak in het leerkrachtenteam te realiseren. Sinek (2009) benoemt dat leerkrachten hiervoor de redenen voor innovatie moeten begrijpen. Een gezamenlijk draagvlak komt tot stand wanneer leerkrachten zich verdiepen in elkaars beweegredenen om te innoveren. Het is wel belangrijk dat je tijdens deze interactie onbevooroordeeld naar elkaar luistert, anders heeft de communicatie niet het gewenste effect. Tevens kwam naar voren dat de schoolleiding een belangrijke rol speelt bij het creëren van een gezamenlijk draagvlak.

De participanten geven aan een gebrek aan leiding en structuur vanuit de schoolleiding te ervaren, waardoor innovatief werkgedrag wordt geremd. Hattie (2012) en Lynch et al. (2015) geven aan dat dit een van de belangrijkste taken van de schoolleiding is. Wanneer samen met het leerkrachtenteam de aandacht en energie op een gezamenlijk te bereiken doel wordt gericht, heeft dit

een positieve stimulans van innovatief werkgedrag als gevolg. De schoolleiding geeft aan leiding te geven aan het innovatieproces door deelverantwoordelijkheid bij de leerkrachten neer te leggen, zodat ze mede-eigenaar van het proces worden. Leerkrachten ervaren deze deelverantwoordelijkheid niet als mede-eigenaarschap, maar als 'het afschuiven van directietaken'. Beide partijen willen graag innovatief werkgedrag realiseren, maar door een mismatch in communicatie begrijpen ze elkaars beweegredenen onvoldoende. Hieruit blijkt weer hoe belangrijk open en transparant communiceren is tijdens de onderlinge interactie tussen collega's en schoolleiding om miscommunicatie, en daarmee de belemmering van innovatief werkgedrag, te voorkomen.

Het ontbreekt de schoolleiding dus aan innovatie-stimulerend leiderschap, zoals gedefinieerd door De Jong (2007), volgens de participanten. Noemenswaardig is dat de schoolleiding aangeeft veel bezig te zijn met de aspecten participatie en directe ondersteuning, terwijl dit door de leerkrachten niet zo wordt ervaren. De schoolleiding stimuleert werknemersparticipatie in besluitvorming en delegeert, maar het facet van een duidelijke taakverdeling blijft naar eigen zeggen achter. Vanuit de leerkrachten wordt aangegeven dat het aspect directe ondersteuning veelal ontbreekt. Zij ervaren een gebrek aan ondersteuning, middelen en erkenning. Hoe deze mismatch tot stand komt, is vooralsnog onduidelijk. Het zou kunnen zijn dat de schoolleiding andere prioriteiten stelt, waardoor deze voorbijgaat aan de prioriteiten en benodigdheden van de leerkrachten.

In relatie tot de hypothesen kan dus worden gesteld dat bovenstaande uiteenzetting beide hypothesen bevestigen. Sociale interactie tussen collega's en schoolleiding bevordert het innovatieve werkgedrag van leerkrachten. Belangrijk is dat beide partijen transparant en open communiceren. In overeenstemming met Binnewies en Gromer (2012) blijkt dat ondersteuning en feedback van collega's innovatief werkgedrag positief beïnvloeden. Dit vindt tijdens de sociale interactie tussen collega's en schoolleiding plaats door ervaringen met elkaar te delen en het gesprek aan te gaan over innovatie, de schoolvisie en doelen op de langetermijn.

De mate waarin sociale interactie tussen collega's en schoolleiding leidt tot innovatief werkgedrag is tevens afhankelijk van de mate van zelfeffectiviteit. In overeenstemming met Konermann (2012) fungeert zelfeffectiviteit als bemiddelende factor bij innovatief werkgedrag. Leerkrachten die weinig succeservaringen met innovatief werkgedrag hebben opgedaan, geven aan minder snel te willen innoveren. Leerkrachten die wel succeservaringen met innovatie hebben opgedaan, geven aan vertrouwen te hebben in de eigen kennis en vaardigheden. Zij achten zichzelf in staat om innoverend werkgedrag te realiseren. Een hogere mate van zelfeffectiviteit kan worden gerealiseerd door een gezamenlijk draagvlak in het leerkrachtenteam te realiseren. Sinek (2009) benoemt dat leerkrachten hiervoor de redenen voor innovatie moeten begrijpen.

Beperkingen onderzoek

Hoewel er geaccepteerde kwalitatieve onderzoeksmethoden voor dit onderzoek zijn gebruikt, kan de validiteit van de bevindingen door bepaalde beperkingen worden beïnvloed. De eerste beperking van deze studie is de kleine steekproef, waardoor de bevindingen niet gegeneraliseerd kunnen worden naar de totale populatie leerkrachten. Hoewel tijdens de brainstormfase genoeg participanten deelnamen om een goede representatie van het conceptuele vlak te genereren, was een hoger aantal deelnemers wenselijk, omdat dit onderzoek naar subgroepen mogelijk maakt.

De tweede beperking van deze studie is de verschillende rollen van de participanten. Zowel leerkrachten, als ouders en schoolleiding hebben deelgenomen aan het onderzoek, waardoor de resultaten niet zuiver aan een populatie kunnen worden toegekend.

De precieze overeenkomst in resultaten voor de statements die middels GCM zijn verkregen, vormt een derde belemmering. Zodoende kan eveneens een vertekend beeld zijn ontstaan.

Een vierde beperking van deze studie was dat geen uitgebreide relaties met de deelnemers zijn ontwikkeld. Elke leerkracht is een keer geïnterviewd, terwijl meerdere interviews tot een nog beter beeld van het concept hadden kunnen leiden. De eerste gegevens en analyse daarvan vormen daarentegen een sterke basis voor meer diepgaande onderzoeken.

De wijze waarop participanten zijn uitgekozen voor de interviews vormt een vijfde belemmering voor het onderzoek. Door leerkrachten zich vrijwillig te laten opgeven, zonder rekening te houden met verdere achtergrondvariabelen, kunnen reactiebias en vertekening van de doelgroep ontstaan. De opgehaalde concepten kunnen een onjuiste of in mindere mate correcte afspiegeling van de werkelijkheid weergeven.

Een laatste belemmering is het ontbreken van een pilottest voor het semigestructureerde interview. Het zou kunnen zijn dat vragen te veel woorden bevatten, ambigu waren of vakjargon bevatten, waardoor deze onduidelijk waren voor de geïnterviewden. Verder leidt het ontbreken van een pilottest ertoe dat het interview niet allesomvattend voor de uitgewerkte begrippen kan zijn.

Conclusie

In deze studie zijn middels GCM en semigestructureerde interviews de factoren in kaart gebracht die het innovatieve werkgedrag van leerkrachten in het basisonderwijs stimuleren en belemmeren. Naast deze hoofdkwestie zijn ook twee deelvragen geformuleerd, namelijk: “Hoe draagt sociale interactie tussen collega’s en schoolleiding bij aan het op gang brengen en houden van het innovatieve werkgedrag van leerkrachten?” en “Hoe draagt de individuele zelfeffectiviteit van leerkrachten bij aan het innovatieve werkgedrag?”. Naast de centrale vraag en deelvragen zijn ook twee hypothesen geformuleerd, namelijk: (1) Het innovatieve werkgedrag van leerkrachten wordt positief beïnvloed door sociale interactie tussen collega’s en schoolleiding en (2) Een hoge mate van zelfeffectiviteit bevordert het innovatieve werkgedrag van leerkrachten.

De clusters die werden geïdentificeerd, zijn: 1. Tijdsspanne, 2. Ouders en hun kind, 3. Leerkrachtgedrag, 4. Innovatieconcepten, 5. Beschrijving van innovatie, 6. Stimulansen innovatie, 7. Schoolteam, 8. Belemmeringen innovatie en 9. Doel van innovatie. Zij geven inzicht in de praktische beschrijvingen, stimulansen, belemmeringen en ambities van de populatie, daarbij rekening houdend met het belang en de wederkerig bestaande relaties tussen organisatorische uitdagingen en kansen binnen het onderwijs. Bovendien impliceren de resultaten dat er een kloof aanwezig is tussen de huidige en gewenste situatie en dat innovatief werkgedrag een complex doel is dat zich niet gemakkelijk laat ontwikkelen bij gebrek aan de benodigde vaardigheden en attitudes.

Hoewel redenen voor innovatief werkgedrag evident lijken, zowel uit ander onderzoek als uit dit onderzoek, is er nog steeds een gebrek aan een bredere totstandkoming binnen het educatieve landschap en schoolorganisaties zelf (Thurlings et al., 2015; Klaijsen et al., 2018). Er zou meer beleid moeten zijn op school-, provinciaal of nationaal niveau om innovatief werkgedrag te realiseren en waarborgen. Overeenkomstig met het onderzoek van Hammond et al. (2011) speelt de sociale interactie tussen collega's een rol bij de totstandbrenging van innovatief werkgedrag. Een hoge mate van zelfeffectiviteit (Bandura, 1997) werkt daarbij als stimulans, terwijl een lage mate als belemmering voor innovatief werkgedrag optreedt. Met name beheersingservaringen en verbale overtuigingen spelen een rol.

Hoewel middels dit onderzoek dieper is ingegaan op de totstandkoming van innovatief werkgedrag, is vooralsnog onduidelijk hoe dit effectief georganiseerd dient te worden. Verder onderzoek is nodig om een dieper begrip te ontwikkelen omtrent de rol van innovatie-stimulerend leiderschap (De Jong, 2007) bij de totstandkoming van innovatief werkgedrag, waarbij met name wordt ingegaan op de aspecten taakverdeling en directe ondersteuning. Daarnaast dient verder onderzoek zich te focussen op de strategieën, ondersteuning en beleid vanuit de schoolleiding. Dit onderzoek vormt een basis met de in kaart gebrachte stimulansen en belemmeringen voor innovatief werkgedrag vanuit met name de werknemers.

Referenties

- Ajzen, I., (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the work place. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201. doi:10.1016/1053-4822(93)90012-S
- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior* 25(2), 147-73. doi:10.1002/job.236
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-219. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Binnewies, C., & Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: The role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24, 100-105. Geraadpleegd op <http://www.psicothema.com/PDF/3985.pdf> op 29 september 2018.
- Brandsford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their role in teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Brandsford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90. doi:10.1108/01437720610652853
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-536). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1992). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Concept Systems Incorporated (2005). *The concept system*. Ithaca, NY: Concept Systems.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14.
- De Jong, J. (2007). *Individual innovation: The connection between leadership and employees' innovative work behavior* (thesis). Universiteit Twente, EIM: Zoetermeer.

- De Jong, J. P. J., & Kemp, R. (2003). Determinants of co-workers' innovative behaviour: An investigation into knowledge intensive services. *International Journal of Innovation Management*, 7(2), 189-212. doi:10.1142/S1363919603000787
- De Jong, J. P. J., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*, 10, 41-64. doi:10.1108/14601060710720546
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 11(2), 193-221. doi:10.1207/S1532768XJEPC1102_04.
- Dumont, H., & Instance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. In H. Dumont, D. Instance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 19-34). Parijs, Frankrijk: OECD Publishing.
- Fontana, F., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.005
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34. doi:10.1016/j.riob.2008.04.002
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Parijs, Frankrijk: OECD Publishing.
- Hahn, E. J., Noland, M. P., Rayens, M. K., & Christie, D. M. (2002). Efficacy of training and fidelity of implementation of the life skills training program. *Journal of School Health*, 72(7), 282-287. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb01333.x
- Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., & Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 90-105. doi:10.1037/a0018556
- Hargreaves, A., & Lo, L. N. K. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180. doi:10.1007/BF02754063
- Hartmann, A. (2006). The role of organizational culture in motivating innovative behaviour in construction firms. *Construction Innovation*, 6, 159-172. doi:10.1191/1471417506ci616oa
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Londen, Engeland: Routledge.

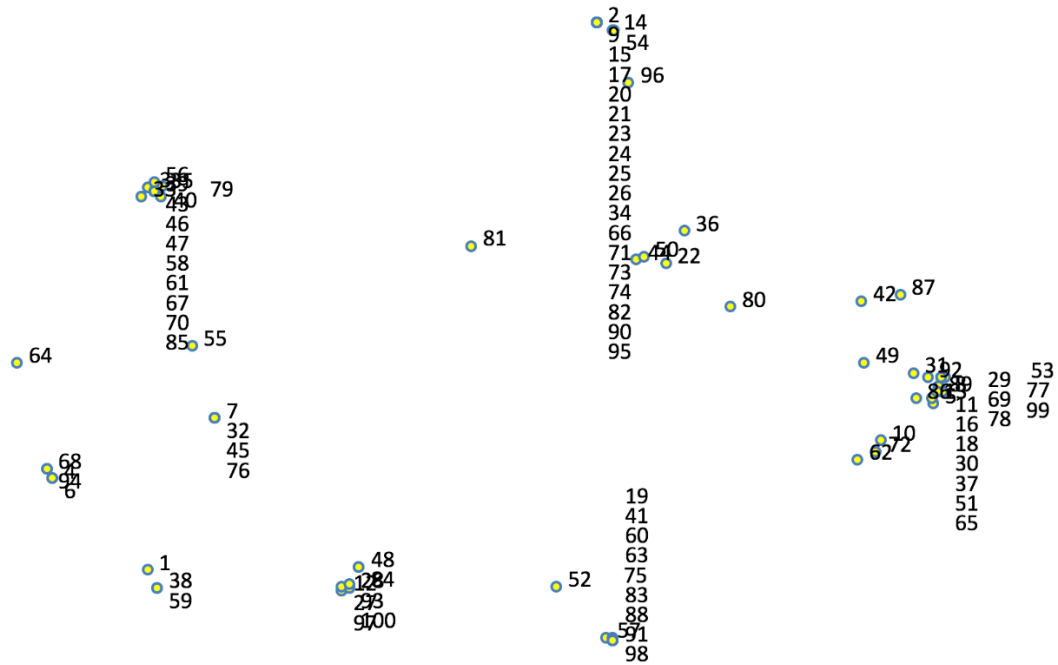
- Horng, J., Hong, J., Chanlin, L., Chang, S., & Chu, H. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352-358.
doi:10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Jackson, K., & Trochim, W. (2002). Concept mapping as an alternative approach for the analysis of open-ended survey responses. *Organizational Research Methods*, 5(4), 307-336.
doi:10.1177/109442802237114
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 347-364. Geraadpleegd op
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=11030385&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqLc40dvuOLCmr1Cep7BSsK%2B4TLLeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrtUm1r7VJuePfgeyx44Dt6fIA> op 29 september 2018.
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384. doi:10.2307/20159587
- Kane, M., & Trochim, W. (2006). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kealey, K. A., Peterson, A. V. J., Gaul, M. A., & Dinh, K. T. (2000). Teacher training as a behavior change process: Principles and results from a longitudinal study. *Health Education and Behavior*, 27, 64-81. doi:10.1177/109019810002700107
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.
doi:10.1080/00313831.2017.1306803
- Knol, J., & Van Linge, R. (2009). Innovative behaviour: The effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(2), 359-370.
doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04876.x.
- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Enschede, Nederland: Universiteit Twente. doi:10.3990/1.9789036533027
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S. M., & Feurig, P. L. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human Research Development Quarterly*, 16, 185-211. doi:10.1002/hrdq.1133
- Lynch, D., Madden, J., & Doe, T. (2015). *Creating the outstanding school*. Londen, Engeland: Oxford Global Press.

- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. *Vocations and Learning*, 4(1), 63-84. doi:10.1007/s12186-010-9049-y
- Mohammad, R. F., & Harlech-Jones, B. (2008). Working as partners for classroom reform. *International Journal of Educational Development*, 28, 534-545. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.01.006
- Nederveen Pieterse, A., Van Knippenberg, D., Schippers, M., & Stam, D. (2010). Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 609-623. doi:10.1002/job.650
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In S. Guerriero (Eds.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 37-71). Parijs, Frankrijk: OECD Publishing.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *Best evidence synthesis: School leadership and student outcomes, identifying what works and why*. Wellington, Nieuw-Zeeland: Ministerie van Onderwijs.
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35(2), 236-245. doi:10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003
- Rosenberg, S., & Kim, M. P. (1975). The method of sorting as a data-gathering procedure in multivariate research. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 489-502. doi:10.1207/s15327906mbr1004_7
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Enschede, Nederland: Universiteit Twente.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on OECD's teaching and learning international survey*. Luxemburg, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.

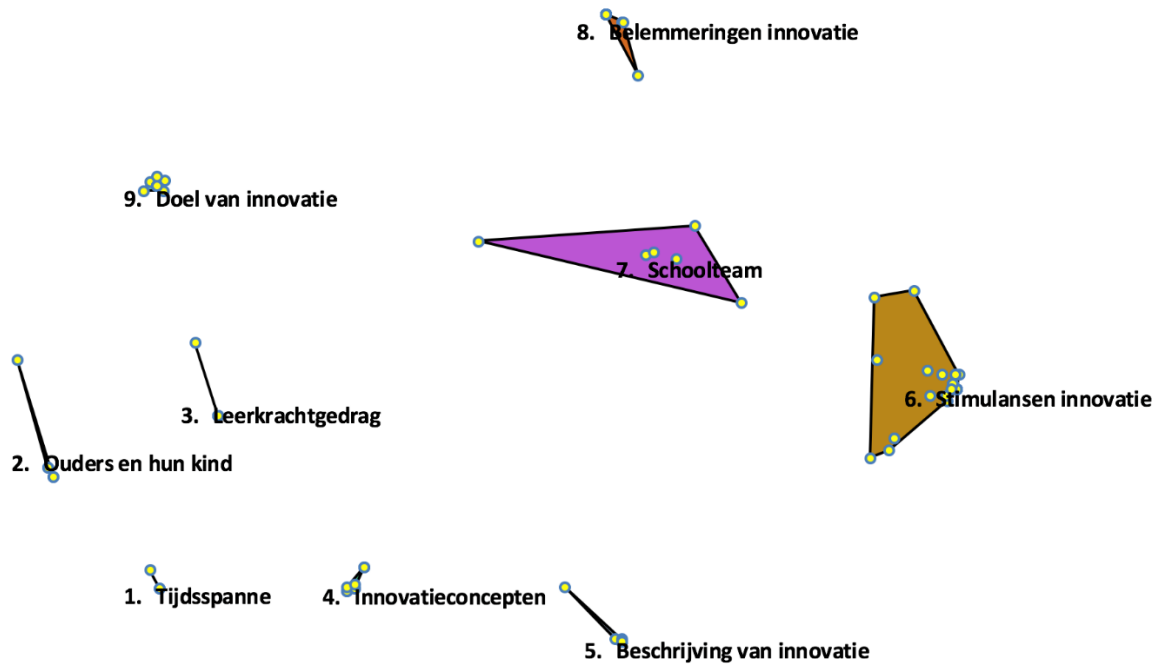
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness, school effectiveness and school improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(1), 10-31. doi:10.1080/09243453.2013.858754
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607. doi:10.2307/256701
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Londen, Engeland: Penguin Books.
- Taggart, V. S., Bush, P. J., Zuckerman, A. E., & Theiss, P. K. (1990). A process evaluation of the District of Columbia "Know Your Body" project. *Journal of School Health*, 60, 60-66. doi:10.1111/j.1746-1561.1990.tb05907.x
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. doi:10.3102/0034654314557949
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Wellington, Nieuw-Zeeland: Ministerie van Onderwijs.
- Trochim, W. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12(1), 1-16. doi:10.1016/0149-7189(89)90016-5
- Trochim, W. (1993). *The reliability of concept mapping: Annual conference of the American evaluation association*. Texas, TX: Dallas.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. doi:10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. doi:10.1002/hrm.20119
- West, M. A., & Farr, J. L. (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester, Engeland: Wiley.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Bijlagen

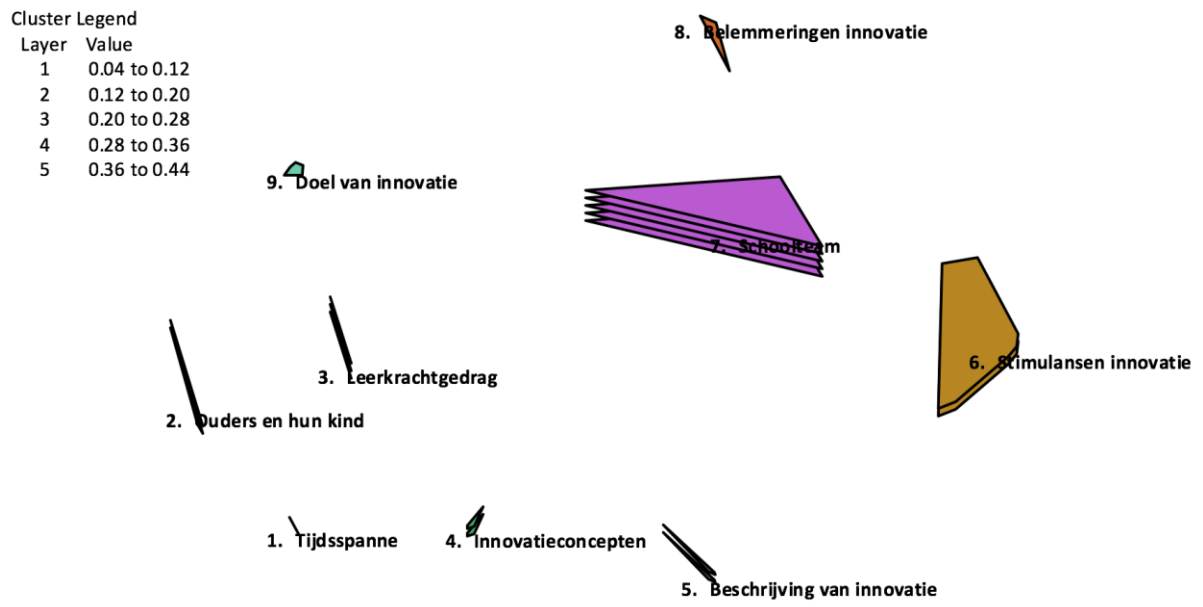
Bijlage A. Point en Cluster Map



Figuur 2. Point map van de gesorteerde statements.



Figuur 3. Cluster map.



Figuur 4. Cluster bridging map.

Bijlage B. Lijst met Statements per Cluster

Cluster	Statements
1. Tijdsspanne	<p>1. Leerkrachten die nieuw in de organisatie zijn, brengen innovatieve ideeën met zich mee.</p> <p>38. Leerkrachten die al (10+) jaren tot de schoolorganisatie behoren, zijn minder innoverend.</p> <p>59. Leeftijd speelt mee bij de mate waarin een leerkracht innoveert.</p>
2. Ouders en hun kind	<p>4. De expertise van ouders draagt bij aan onderwijsinnovaties.</p> <p>6. Ouders kunnen meehelpen bij het bedenken van innovatieve onderwijsontwikkelingen.</p> <p>64. Leerlingen moeten worden betrokken in het innovatieproces op school/scholen.</p> <p>68. Innovatie moet ervoor zorgen dat mijn kind beter kan leren.</p> <p>94. Innovatie draagt bij aan het leren van mijn kind.</p>
3. Leerkrachtgedrag	<p>7. Ik innoveer door soms af te wijken van de lesmethodes en lessen te vervangen door mijn eigen “dingen”.</p> <p>32. Leerkrachten die hoger geschoold zijn, kunnen beter innoveren dan laaggeschoolde leerkrachten.</p> <p>45. Elke leerkracht moet innovatief zijn.</p> <p>55. Innovatie houdt leerkrachten scherp en up to date.</p> <p>76. Beroepsprofessionalisering is onderdeel van innovatie.</p>
4. Innovatieconcepten	<p>12. Innovatie kun je laten plaatsvinden in de werkgroepen.</p> <p>27. Klassendoorbrekend werken is een innovatieve manier om leerlingen meer op niveau te bedienen.</p> <p>28. Leerlijnen zijn een innoverende manier om de ontwikkeling van leerlingen in kaart brengen.</p> <p>48. Gamificatie is een mooie manier om onderwijs te innoveren.</p> <p>84. Innovatie en ICT gaan hand in hand.</p> <p>93. Portfolio's zijn een innoverende wijze om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen.</p> <p>97. Gepersonaliseerd leren is de nieuwe manier van onderwijs geven.</p> <p>100. ICT is een middel om te innoveren in het onderwijs.</p>
5. Beschrijving van innovatie	<p>19. Innovatie is het zelf bedenken van nieuwe ideeën.</p> <p>41. Innovatie betekent out of the box denken.</p> <p>52. Innovatie zorgt voor hernieuwde energie en werktenthousiasme.</p> <p>57. Innovatie is vrijwillig, niet iedereen hoeft dit te doen.</p> <p>60. Innovatie vindt cyclisch plaats.</p> <p>63. Innovatie is het samen bedenken van ideeën.</p> <p>75. Innovatie moet doordacht zijn, niet zomaar wat doen.</p>

- 83. Het proces moet centraal staan bij innovatie en niet het product.
 - 88. Innovatie is proberen, vallen en opstaan.
 - 91. Innovatie vindt planmatig plaats.
 - 98. Innovatie betekent nieuwe ideeën genereren en implementeren.
6. Stimulansen innovatie
- 5. De digitalisatie van onderwijs draagt bij aan de innovatie ervan.
 - 8. Nieuwsgierigheid stimuleert innovatie.
 - 10. Innovatie komt pas tot stand als je anderen enthousiast maakt met je ideeën.
 - 11. Collegiale interactie is belangrijk voor innovatie.
 - 13. Gezamenlijke doelen stellen, leidt tot innovatieve ideeën.
 - 16. Risico's durven nemen is belangrijk om te kunnen innoveren.
 - 18. Een open schoolwerkklimaat stimuleert innovatie.
 - 29. Innovatie wordt gestimuleerd als de schoolleiding de schoolproblemen transparant bespreekt.
 - 30. Elkaar feedback geven is belangrijk om innovatie in stand te houden.
 - 31. Een gezamenlijk draagvlak in het team is belangrijk voor innovatie.
 - 37. Bij andere scholen kijken, stimuleert mij om te innoveren.
 - 42. Om te innoveren moet je overzicht hebben van de schoolstructuur en leerlijnen.
 - 49. Om innovatie op gang te brengen moet de schoolleiding een voorzet doen en een plan van aanpak maken.
 - 51. Transparantie stimuleert innovatie.
 - 53. Fouten durven maken is belangrijk om te kunnen innoveren.
 - 62. Innovatie komt vanuit een passie voor onderwijs.
 - 65. Leergierigheid stimuleert innovatie.
 - 69. Innovatie wordt gestimuleerd als leerkrachten mede-eigenaar worden van de schoolorganisatie.
 - 72. Innovatie start vanuit intrinsieke motivatie.
 - 77. Collegiale consultatie is belangrijke voor innovatie.
 - 78. Innovatie wordt gestimuleerd als de schoolleiding de uitdagingen van de school bespreekt.
 - 86. Om te innoveren heb ik niemand nodig, dit kan ik alleen.
 - 87. Om te innoveren heb ik doorzettingsvermogen nodig.
 - 89. Om te innoveren heb ik enthousiaste collega's nodig.
 - 92. Innovatie komt tot stand doordat de schoolleiding vertrouwen heeft in de werknemers.
 - 99. Om te innoveren heb ik spartners nodig.

- | | |
|----------------------------|--|
| 7. Schoolteam | <ul style="list-style-type: none"> 22. De schoolleiding moet medewerkers betrekken bij het onderwijsproces. 36. Innovatie is iets waar alleen de schoolleiding zich mee bezig moet houden. 44. Om tot innovatie te komen, moet het leerkrachtenteam op een lijn zitten met de schoolvisie. 50. De schoolleiding moet innovatieprocessen aansturen. 80. De schoolleiding speelt een belangrijke rol bij het tot stand brengen van innovatie. 81. Je hebt een bepaalde expertise/denkwijze nodig om te kunnen innoveren. |
| 8. Belemmeringen innovatie | <ul style="list-style-type: none"> 2. De zekerheid van methodes belemmeren innovaties. 9. Innovatie is nutteloos, want in het verleden is ook al zoveel mislukt. 14. Om te innoveren heb ik meer literatuurkennis nodig. 15. Ik zie de meerwaarde niet in van innovatie, want alles in mijn klas gaat goed. 17. Innovatie beangstigt mij en daarom doe ik het niet snel. 20. Ik wil alleen innoveren als anderen met me meedoen. 21. De visie van sommige collega's belemmert mijn innovatiedrang. 23. Onzekerheid houdt innovatie tegen. 24. Ik innoveren niet zo snel, want ik weet niet waar ik moet beginnen. 25. Zolang alles goed gaat in mijn klas voel ik niet de behoefte om te innoveren. 26. Om te innoveren is geld/budget nodig. 34. Innovatie is zinloos, want al mijn scores zijn prima. 54. Om te innoveren heb ik hulp van externe instanties nodig, omdat zij benodigde expertise bezitten. 66. Angst belemmert innovatie. 71. Om te innoveren heb ik begeleiding nodig, dat kan ik niet alleen. 73. Kritiek van anderen belemmert innovatie. 74. Ik ervaar te veel werkdruk om te kunnen innoveren. 82. Ik heb geen tijd om te innoveren. 90. De mening van sommige collega's belemmert mijn innovatiegedrag. 95. Innovatie beangstigt mij wegens gebrek aan ICT-vaardigheden. 96. De schoolleiding onderneemt te weinig actie als het aankomt op innovatie. |
| 9. Doel van innovatie | <ul style="list-style-type: none"> 3. Innovatief onderwijs richt zich op levenslang leren. 33. Innovatief onderwijs stimuleert de creativiteit van de leerlingen. 35. Innovatie kan leiden tot betere ondersteuning van leerlingen in hun ontwikkelingsbehoeften. |

- 39. Innovatie kan leiden tot verlichting van werkdruk.
 - 40. Innovatie kan bijdragen aan de verbetering van het didactisch handelen van leerkrachten.
 - 43. Innovatie is nodig omdat het huidige onderwijs tekort schiet.
 - 46. Innovatie is nodig om leerlingen optimaal voor te bereiden op de samenleving.
 - 47. Innovatie zorgt ervoor dat onderwijs zich beter en sneller aanpast op de vraag van de arbeidsmarkt.
 - 56. Innovatie helpt om leerlingen beter voor te bereiden op het vervolgonderwijs.
 - 58. Innovatie kan leiden tot nieuwe leerinzichten over kinderen.
 - 61. Innovatie is nodig om te kunnen concurreren met andere scholen.
 - 67. Innovatie is nodig voor het voortbestaan van een school.
 - 70. Innovatie is onvermijdelijk door de veranderende samenleving.
 - 79. Innovatie is belangrijk om onderwijs vorm te geven.
 - 85. Innovatie draagt bij aan de verbetering van de zorg voor leerlingen.
-

Tabel 1

Overzicht van het Aantal Participanten in het GCM-Proces

	Participanten die het GCM-proces zijn gestart	Participanten die het GCM-proces hebben afgerond
Brainstorming	31	31
Demografische vragen	31	31
Sorting	31	31
Rolfactoren	31	31

Tabel 2

Antwoorden van de Participanten op de Demografische Vragen

Vraag voor de participanten	Antwoordopties	Frequentie	%
Geslacht en dienstverband	Man	7	11.29
	Vrouw	24	38.71
Dienstverband	Fulltime	14	22.58
	Parttime	17	27.42
Hoogst afgeronde opleiding	WO	2	6.45
	HBO	29	93.55
	MBO	0	0

Tabel 3

Statistieken van de Demografische Vragen

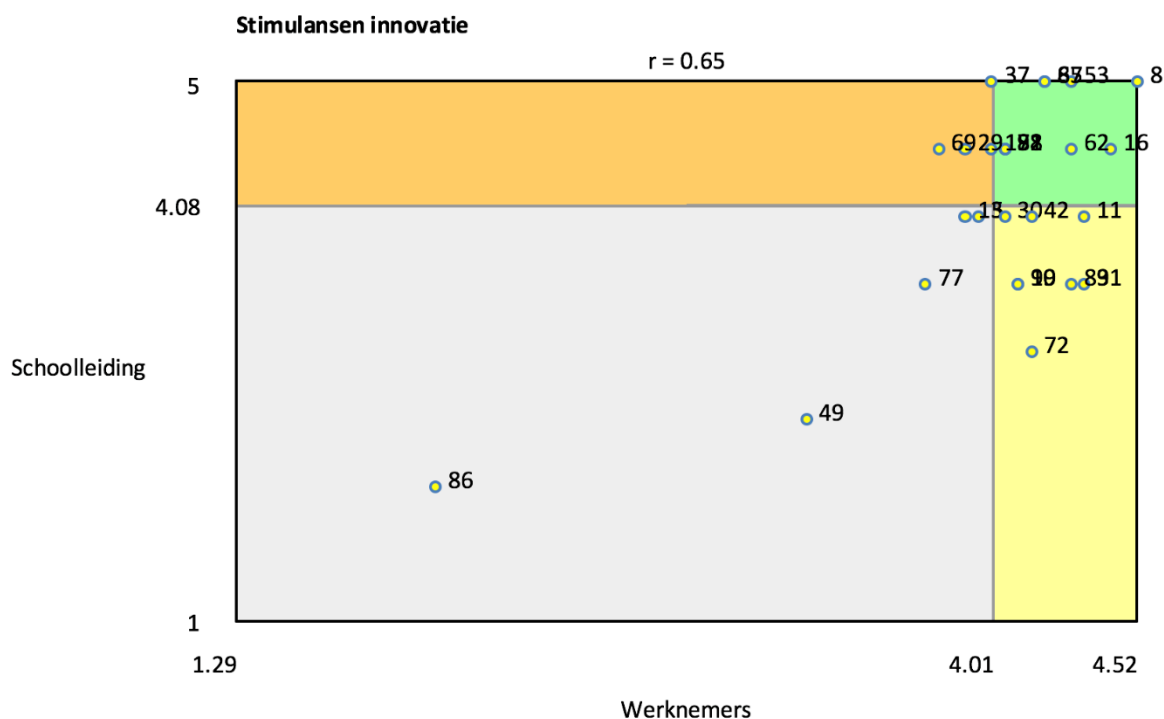
Statistieken	Dienstverband, uren	Leeftijd	Aantal jaren in dienst
Aantal	31	31	31
Minimum	20.00	24	3
Maximum	40.00	61	42
Aantal	31	31	31
Laag	20.00	25	3
Hoog	40.00	61	33
Mediaan	36.00	38	15
Standaarddeviatie	6.84	10.20	8.91

Tabel 4

Beschrijving van de Clusters

Cluster	Aantal statements	Gemiddelde bridging value	Standaarddeviatie bridging value	Bereik bridging value
1. Tijdsspanne	3	0.08	0.09	0.01-0.21
2. Ouders en hun kind	5	0.15	0.26	0.00-0.67
3. Leerkrachtgedrag	5	0.26	0.09	0.21-0.43
4. Innovatieconcepten	8	0.13	0.05	0.07-0.19
5. Beschrijving van innovatie	11	0.12	0.10	0.08-0.41
6. Stimulansen innovatie	26	0.17	0.15	0.07-0.69
7. Schoolteam	6	0.44	0.26	0.26-1.00
8. Belemmeringen innovatie	21	0.05	0.07	0.03-0.34
9. Doel van innovatie	15	0.04	0.04	0.01-0.10
	100			

Bijlage D. Lijst met Statements per Go Zone



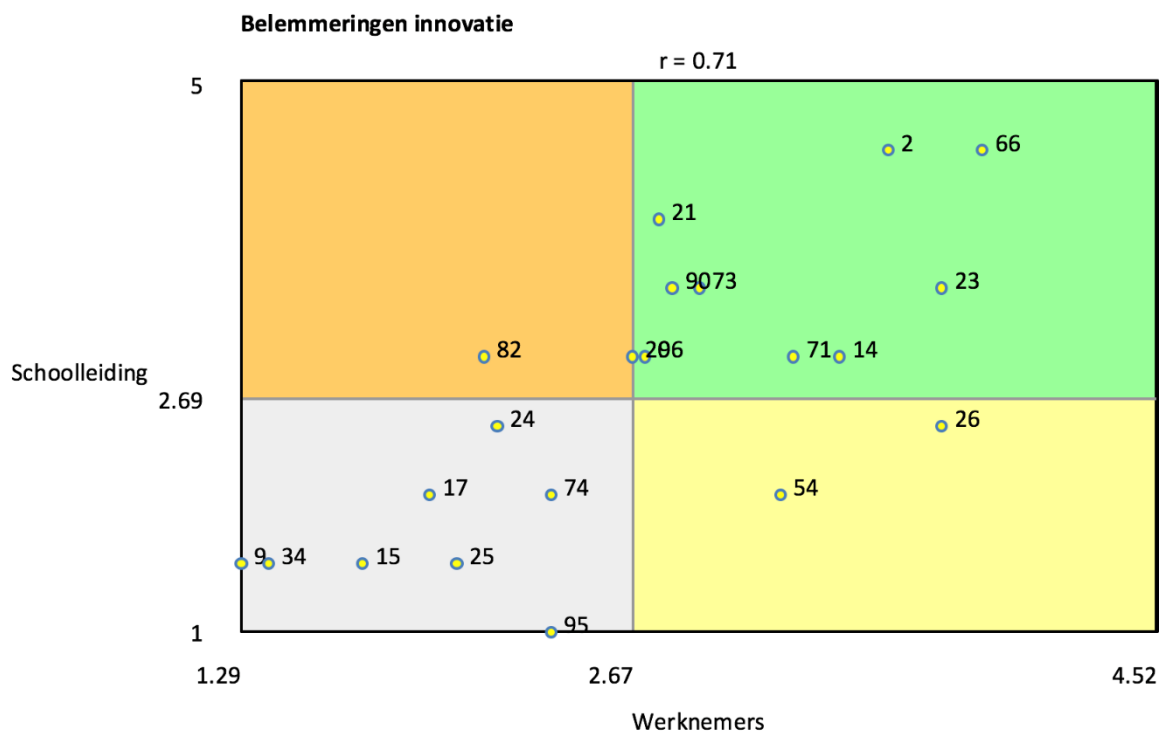
Figuur 5. Go-zone rapportage van de ratings van de schoolleiding in vergelijking met werknemers, voor de cluster Stimulansen innovatie.

18. Een open schoolwerk-klimaat stimuleert innovatie.
 29. Innovatie wordt gestimuleerd als de schoolleiding de schoolproblemen transparant bespreekt.
 37. Bij andere scholen kijken, stimuleert mij om te innoveren
 69. Innovatie wordt gestimuleerd als leerkrachten mede-eigenaar worden van de schoolorganisatie.

8. Nieuwsgierigheid stimuleert innovatie.
 16. Risico's durven nemen is belangrijk om te kunnen innoveren
 51. Transparantie stimuleert innovatie.
 53. Fouten durven maken is belangrijk om te kunnen innoveren
 62. Innovatie komt vanuit een passie voor onderwijs.
 65. Leergierigheid stimuleert innovatie.
 78. Innovatie wordt gestimuleerd als de schoolleiding de uitdagingen van de school bespreekt.
 87. Om te innoveren heb ik doorzettingsvermogen nodig.
 92. Innovatie komt tot stand doordat de schoolleiding vertrouwen heeft in de werknemers.

5. De digitalisatie van onderwijs draagt bij aan de innovatie ervan.
 13. Gezamenlijke doelen stellen, leidt tot innovatieve ideeën.
 49. Om innovatie op gang te brengen, moet de schoolleiding een voorzet doen en een plan van aanpak maken.
 77. Collegiale consultatie is belangrijk voor innovatie.
 86. Om te innoveren heb ik niemand nodig, dit kan ik alleen.

- 10. Innovatie komt pas tot stand als je anderen enthousiast maakt met je ideeën.
- 11. Collegiale interactie is belangrijk voor innovatie.
- 30. Elkaar feedback geven is belangrijk om innovatie in stand te houden.
- 31. Een gezamenlijk draagvlak in het team is belangrijk voor innovatie.
- 42. Om te innoveren moet je overzicht hebben van de schoolstructuur en leerlijnen.
- 72. Innovatie start vanuit intrinsieke motivatie
- 89. Om te innoveren heb ik enthousiaste collega's nodig.
- 99. Om te innoveren heb ik sparpartners nodig.



Figuur 6. Go-zone rapportage van de ratings van de schoolleiding in vergelijking met werknemers, voor de cluster Belemmeringen innovatie.

20. Ik wil alleen innoveren als anderen met me meedoen.

82. Ik heb geen tijd om te innoveren.

2. De zekerheid van methodes belemmeren innovaties.

14. Om te innoveren heb ik meer literatuurkennis nodig.

21. De visie van sommige collega's belemmert mijn innovatiedrang.

23. Onzekerheid houdt innovatie tegen.

66. Angst belemmert innovatie.

71. Om te innoveren heb ik begeleiding nodig, dat kan ik niet alleen.

73. Kritiek van anderen belemmert innovatie.

90. De mening van sommige collega's belemmert mijn innovatiegedrag.

96. De schoolleiding onderneemt te weinig actie als het aankomt op innovatie.

9. Innovatie is nutteloos, want in het verleden is ook al zoveel mislukt.

15. Ik zie de meerwaarde niet in van innovatie, want alles in mijn klas gaat goed.

17. Innovatie beangstigt mij en daarom doe ik het niet snel.

24. Ik innoveer niet zo snel, want ik weet niet waar ik moet beginnen.

25. Zolang alles goed gaat in mijn klas voel ik niet de behoefte om te innoveren.

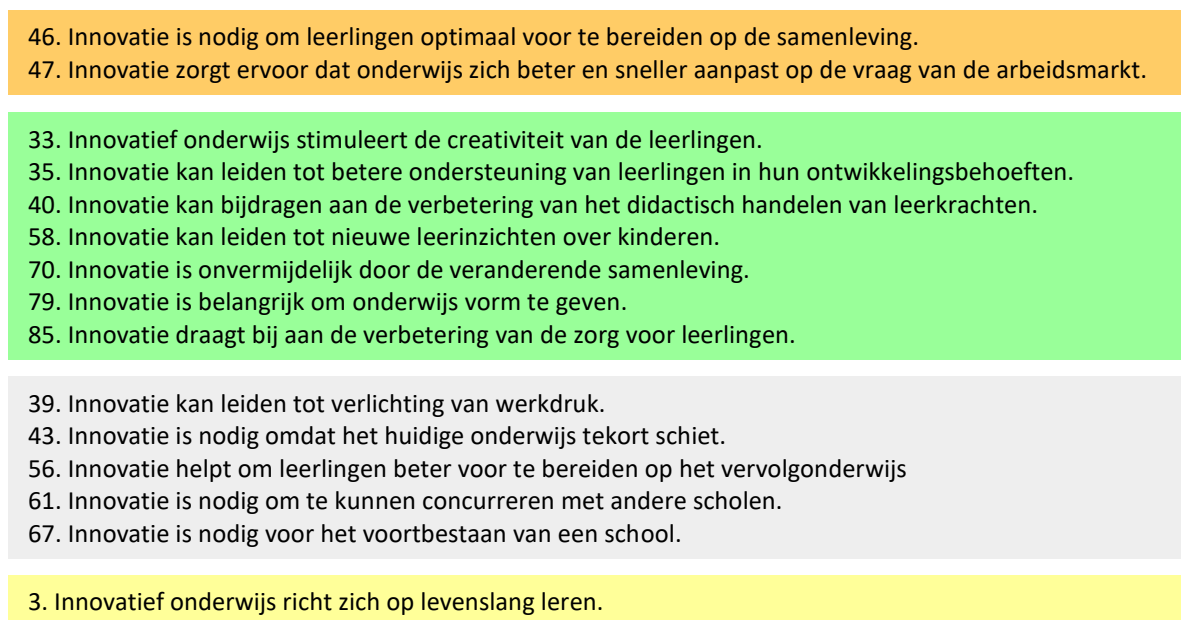
34. Innovatie is zinloos, want al mijn scores zijn prima.

74. Ik ervaar te veel werkdruk om te kunnen innoveren

95. Innovatie beangstigt mij wegens gebrek aan ICT-vaardigheden.

26. Om te innoveren is geld/budget nodig.

54. Om te innoveren heb ik hulp van externe instanties nodig, omdat zij benodigde expertise bezitten.



Bijlage E. Interviewleidraad

Beschrijving van innovatie

- Wat verstaat u onder innovatie in het onderwijs?
- Moet elke leerkracht innovatief zijn volgens u? Waarom wel/niet?
- Welke rol speelt intrinsieke motivatie bij innovatie volgens u?

Tijd

- Speelt leeftijd volgens u een rol bij innovatief leerkrachtgedrag? Waarom wel/niet?

Schoolteam

- Hoe kan een schoolteam volgens u innovatief leerkrachtgedrag realiseren?
- Welke rol speelt de schoolleiding bij het op gang brengen van een innovatieproces?
- Hoe kan de schoolleiding volgens u medewerkers bij een innovatieproces betrekken?

Innovatieconcepten

- Welke ideeën heeft u met betrekking tot onderwijsinnovatie?
- Wat vindt u van leerlijnen als innovatieconcept?
- Wat vindt u van klassendoorbrekend werken als innovatieconcept?
- Wat verstaat u onder gepersonaliseerd leren?
- Wat vindt u van gepersonaliseerd leren als innovatieconcept?
- Wat vindt u van portfolio's als innovatieconcept?

Leerkracht

- Op welke manieren innoveert u in de klas?
- Op welke manieren innoveert u in de school?
- Speelt het opleidingsniveau van een leerkracht volgens u een rol bij innovatie? Waarom wel/niet?
- Wat heeft u nodig om te innoveren in de klas?

Ouders

- Kunnen ouders meehelpen bij innovatieve onderwijsontwikkelingen? Hoe wel/niet?

Leerlingen

- Kunnen leerlingen meehelpen bij innovatieve onderwijsontwikkelingen? Hoe wel/niet?

Doel van innovatie

- Wat is het doel van innovatie?
- Waar kan innovatie tot leiden?
- Waarom is innovatie nodig?

Belemmeringen innovatie

- Wat belemmert volgens u innovatief leerkrachtgedrag?

Stimulansen innovatie

- Wat stimuleert volgens u innovatief leerkrachtgedrag?
- Wat heeft u nodig om te kunnen innoveren?

Bijlage F. Mindmaps Interviews

